

Formación Break-in-g, dialogicidad para la comprensión en la educación física

Autor:

Wilson Javier Jiménez Anzola



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación Física

Licenciatura en Educación Física PC - LEF

Bogotá D.C. 2023

Formación Break-in-g, dialogicidad para la comprensión en la educación física.

Proyecto Curricular Particular para optar por el título de
Licenciado en Educación Física

Autor:

Wilson Javier Jiménez Anzola

Tutor:

Mg. Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación Física

Licenciatura en Educación Física PC - LEF

Bogotá D.C. 2023

Dedicatoria

A Dios y su infinito amor, porque sembró en mí un sueño, enderezó mis sendas, y ahora me da la oportunidad de plantar semillas en el corazón de muchas personas a través de la formación de Break-in-g, esas semillas son el fruto de su bondad.

Agradecimientos

A Dios y su Palabra que siempre me sostiene. Agradecido con mi abuela y mi padre quienes me apoyaron y llenaron de amor durante toda mi infancia y adolescencia, y hoy en día son mi motor de vida. Agradecimiento especial a mi tutora quien tuvo extrema paciencia, corrigió, apoyó y acompañó cada paso que daba. Infinitas gracias a todos.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	7
Lista de Figuras	8
Lista de gráficos	9
Introducción	10
Contextualización	13
Hiperindividualismo y prácticas corporales	15
Origen del Break Dance y sus transformaciones	22
¿Breakin, Breaking o Break dance?	24
Antecedentes	28
Marco legal	37
Perspectiva educativa	39
Complejidad y desarrollo humano	40
El individualismo irresponsable en la triada del desarrollo	43
Experiencia corporal y desarrollo humano.	49
Plano intracorporal	55
Plano extracorporal	56
Plano Intercorporal	59
Break-in-g y su paradigma pedagógico.	62
Diseño curricular	74

Sistema y metodología Trivium	79
Análisis de la experiencia	85
Evaluación inicial Fundación FEI	86
La experiencia en el microciclo pedagógico 1: Intercorporalidad	93
La experiencia en el microciclo pedagógico 2: comprensivo intracorporal	117
La experiencia en el microciclo pedagógico 3: comprensivo extracorporal.	130
Emergencias del proceso formativo	144
Comprensión de la cultura de práctica pedagógica	144
Comprensión como maestro:	147
Comprensión de la propuesta:	148
Referencias	155
Anexo 1: Evaluación inicial realizada a los participantes	160
Anexo 2: Entrevista semiestructurada a la formadora del programa baila libre	162
Anexo 3: Monólogos contruidos para presentación final libertad	164
Anexos 4: Diario de campo lluvia de ideas	166
Anexo 5: Matriz de relaciones	169

Lista de Tablas

Tabla 1 Líneas de abordaje del individualismo	35
Tabla 2 Conceptos y criterios de selección de tema	98

Lista de Figuras

<i>Figura 1 Incidencia del individualismo irresponsable sobre el desarrollo humano.</i>	47
<i>Figura 2 Contribuciones al desarrollo humano.</i>	48
<i>Figura 3. Relación dialógica en el desarrollo humano.</i>	49
<i>Figura 4. Ser humano a formar</i>	61
<i>Figura 5 Características de la perspectiva pedagógica.</i>	69
<i>Figura 6 Dialogicidad entre microciclos pedagógicos</i>	75
<i>Figura 7 Macro ciclo pedagógico de formación.</i>	80
<i>Figura 8. Elementos del sistema trívium</i>	83
<i>Figura 9. Orden y estructura del microciclo pedagógico 1.</i>	106
<i>Figura 10. Orden y estructura del microciclo pedagógico 2</i>	131
<i>Figura 11 Orden y estructura microciclo pedagógico 3</i>	143

Lista de gráficos

<i>Grafico 1 Cuestionario descriptivo mixto</i>	88
Grafico 2 Resultados observación participativa	89
<i>Grafico 3 Resultados entrevista semiestructurada.</i>	91

Introducción

La educación física en ocasiones es enigmática, compleja, y a su vez con tanto potencial para el desarrollo humano. Por eso, en el presente trabajo y desde la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional se plantea la experiencia corporal como su objeto de estudio y como la posibilidad de desarrollo del potencial humano (Díaz y Betancur, 2007), desde su complejidad y elementos estructurales: intracorporalidad, intercorporalidad y extracorporalidad (Molano, 2012) se realiza una apuesta por favorecer el desarrollo humano entendido como: “(...) desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morín, 1999, p.26), a través de la comprensión de una postura pedagógica desde el paradigma de la complejidad que asume una postura crítica del mundo y la sociedad actual que está permeada por dinámicas como el hiperindividualismo, como una manifestación de perspectivas reduccionistas que afectan ese desarrollo humano.

Al hacer un análisis más específico de la problemática del hiperindividualismo es posible evidenciar como también ha llegado a permear las prácticas corporales, y durante el desarrollo de este trabajo se hace un acercamiento a las transformaciones que ha sufrido la práctica del breakin, haciendo un recorrido histórico y sociocultural de su desarrollo, durante ese abordaje histórico se llega a la comprensión del hiperindividualismo desde la contradicción, sobre todo cuando se encuentra el breakin como práctica cultural y el breaking como práctica deportiva, contradicción que termina generando reduccionismos que afectan a sus participantes, en ocasiones, por un lado, abordando únicamente el desarrollo de la técnica olvidando los principios culturales de la práctica, o, por otro lado, impidiendo que la técnica se desarrolle de mejor manera y se abran nuevas oportunidades para los jóvenes.

A nivel de la práctica esta problemática genera bastantes dificultades, sin embargo, cuando la problemática es vista desde el desarrollo humano, ya no se trata de solo dificultades, sino que representa un gran riesgo para el ser humano, sus relaciones interpersonales y su relación con el medio natural, en este orden de ideas surge la presente propuesta a partir de la complejidad y de uno de sus principios: la dialogicidad, como la posibilidad de comprender las contradicciones desde una perspectiva de complementariedad y no de exclusión.

La experiencia corporal, la complejidad y la dialogicidad como postura pedagógica crítica se articulan y constituyen un diseño curricular con la intención formativa denominada: Break-in-g, cuyo significado emerge, en primer lugar, por su traducción: romper, que en este caso significa romper con los condicionamientos del sistema socioeconómico, su alienación y su dominación manifestados en el individualismo irresponsable, en los reduccionismos y la polarización, por lo cual el ser humano es formado bajo un principio dialógico que posibilita una mejor comprensión de sí mismo, del otro, y de lo otro.

Durante la práctica pedagógica se desarrollan talleres de formación en la fundación FEI (Familia, Entorno, Individuo) la cual es una organización no gubernamental que trabaja con jóvenes que han cometido delitos, han sido privados de la libertad bajo el Sistema de Responsabilidad Penal y cumplen su sanción en la escuela de Formación Integral el Redentor, los talleres hacen parte de un pilotaje en el que se implementa parte del diseño curricular planteado desde la comprensión de la intercorporalidad, la intracorporalidad y la extracorporalidad en períodos de tiempo denominados microciclos pedagógicos, mesociclos pedagógicos y macrociclos pedagógicos que buscan favorecer el desarrollo humano a través del break-in-g.

Durante el proceso de implementación de los talleres surgieron, muchas tensiones entre los planteamientos teóricos y la práctica pedagógica, la acumulación de experiencias posibilitó la construcción de muchos y valiosos aprendizajes a nivel personal y profesional, pero lo más importante de este proceso fue lograr comprender otras formas de ver el mundo. Muchos de los participantes lograron comprender la libertad desde diferentes perspectivas, desde convicciones, sueños, ideas, creencias que no pueden ser encerradas más que por ellos mismos, dentro de todo su proceso, tan duro, lleno de tristeza y enojo, el break-in-g significó un escape de esa realidad, un aire de libertad y una base para seguir construyendo libertad para el cuerpo, el alma y el espíritu.

Finalmente, en el documento se plantean diferentes proyecciones para este trabajo, así como algunos retos que se pretenden superar, entendiendo así que la educación y nuestro reto como maestros es estar en constante aprendizaje, asumiendo la responsabilidad que implica el proceso de formación de futuras generaciones.

Contextualización

Para muchos de nosotros, las prácticas corporales, como la danza, los juegos, los deportes, etc., se han convertido en estilos de vida, tienen un gran significado, puesto que, gracias a ellas, hemos logrado sentir pasión, amor y felicidad, incluso hemos tenido estados de plenitud, aunque sea por un instante, pues mientras se baila, se corre, se lanza, se comparte etc., el cuerpo se sumerge en esa realidad que permite que seamos, estemos, conozcamos vivamos y tengamos experiencias realmente maravillosas. Una de las características más importantes de las prácticas corporales es la posibilidad que nos brinda para relacionarnos desde nuestra humanidad, mostrando quienes somos a través del movimiento, con nuestros miedos, motivaciones, valores, actitudes, etc., sin embargo, con el paso del tiempo y algunas dinámicas sociales como el individualismo posmoderno estas relaciones se comienzan a romper.

La problemática subyacente a la ruptura de estas relaciones sociales es multifactorial. Razones personales, familiares, económicas, sociales, etc., pueden ser determinantes, sin embargo, son las escuelas y grupos de prácticas corporales el centro de atención del presente proyecto, puesto que allí en ocasiones se desarrollan entrenamientos y actividades, que fomentan un individualismo posmoderno (Álvarez, 2009), alimentando el egocentrismo y posibilitando la existencia de exclusión en los que menor desempeño motor demuestran, presentándose juicios, críticas y hasta burlas por no tener un buen desempeño. Muchos de estos tipos de entrenamientos se caracterizan por tener un enfoque exclusivamente técnico-deportivo en donde la formación humana, los valores y la posibilidad de encontrarse y relacionarse con los otros es muy limitada (Vargas, Ramírez y Carmona, 2012).

Acerca del individualismo, Álvarez (2009) hace un abordaje histórico, político, económico y social en el que se denota su carácter polisémico y en el que es posible diferenciar dos grandes concepciones de individualismo: antes y durante la posmodernidad. Antes de la posmodernidad predominaron conceptos relacionados con la “libre iniciativa de los individuos en la sociedad civil” (p.40), una lucha por los derechos y libertades individuales, y en Alemania como “exaltación del genio y originalidad del individuo” (p.39), desde la ideología individualista se “valora al individuo como ser independiente y autónomo” (p.41); cómo es posible evidenciar desde esta perspectiva son varias las contribuciones [principalmente desarrollo de la libertad, la autonomía y la identidad] que el individualismo aporta al desarrollo humano, sin embargo, en el siglo XIX también hubo quienes asociaron el individualismo con “la atomización social y la glorificación del individuo” (p.39), esta última concepción se relaciona más con el individualismo posmoderno.

El individualismo posmoderno se basa en la búsqueda del placer sin represiones, las personas mediadas por dinámicas sociales como el consumismo encuentra en la autorrealización y la sensación de independencia, un hedonismo en el que la satisfacción de intereses particulares interfiere con la corresponsabilidad de los intereses públicos presentándose un desinterés de las acciones colectivas, lo que Álvarez (2009) llama “perdida de la dimensión intersubjetiva” (p.49) pues se convierte en una identidad narcisista. Al respecto, Lipovetsky en una conferencia realizada en el año 2018 en la Universidad Diego Portales (Chile) hace una precisión en la que muestra como hemos pasado de un individualismo moderno a un individualismo hipermoderno o también llamado hiperindividualismo, y lo caracteriza en seis (6) principales rasgos:

1. Culto hedonista.
2. Culto al cuerpo.

3. Culto psicológico.
4. Culto a la Conexión.
5. Perdida de las ideologías modernas.
6. Culto de la autonomía personal.

Hiperindividualismo y prácticas corporales

Estos rasgos del individualismo surgen debido al modo de vida actual, los excesos y la falta de límites han marcado su paso a un hiperindividualismo. En adelante, se analizarán algunos espacios de interacción cotidiana y prácticas corporales desde experiencias personales para dar cuenta de las características del hiperindividualismo que plantea Lipovetsky (2018).

El tiempo y las rutinas son dos factores muy importantes en el modo de vida actual, tanto así que para muchos los días transitan del hogar al trabajo y del trabajo al hogar. El tiempo es corto y dificulta pensar en otras realidades, la indiferencia se hace presente, el tiempo de muchas personas es utilizado para conseguir recursos para poder consumir, comprar y aparentar. Las prácticas corporales no evaden esta realidad, muchas han sido permeadas por el consumismo y la mercantilización (Codeluppi, 2011), las personas no solo compran indumentaria y utensilios para la salud, lúdicos y deportivos, etc., por necesidad o protección, para muchos la compra de estos elementos son un asunto de estética, de apariencia, de marca, de aquellos objetos que hagan sobresalir, con los que se sientan mejor, se vean mejor.

En los seres humanos surge la necesidad de valorar todo aquello que le genere placer, pues se debe disfrutar el tiempo presente y vivir al máximo, la idea predominante es que solo se vive una vez, esta búsqueda y valoración de los placeres es denominada como **culto al hedonismo** (Lipovetsky, 2018), el cual en gran parte se debe a la estimulación sensorial

generada por medios de comunicación, publicidad, internet, entretenimiento etc., que terminan condicionando al ser humano a buscar la felicidad en el consumo. Bauman (2017) concuerda con este planteamiento cuando afirma: “la plena satisfacción del placer del consumidor significa la plenitud vital” (p.100) y continúa describiendo como las personas buscan en las compras y el consumo una forma de solucionar sus problemas y sus tristezas.

En espacios como las clases de educación física, incluso en sectores populares, ya no se escapa al condicionamiento generado por el consumo y el hedonismo, es común ver a jóvenes influenciados/as por las grandes marcas, con zapatillas y demás prendas a la moda, alimentando la autosatisfacción, buscando popularidad y aceptación por medio de objetos y pertenencias, desvinculándolos de sus compañeros desde lo más humano: sus sentires, sus pensamientos y sus realidades.

Probablemente, el culto al hedonismo se deba en parte a la **perdida de las ideologías modernas**, otro de los rasgos del hiperindividualismo. En la pérdida de ideologías modernas las personas ya no creen o se aferran a un dogma ideológico, debido a la pérdida de confianza en sus líderes e instituciones, por el contrario, cada persona construye sus propias creencias e ideologías a nivel político y religioso de acuerdo a sus necesidades (Lipovetsky, 2018).

En las instituciones educativas y el hogar se manifiesta este rasgo hiperindividualista a través de la desconfianza de los jóvenes hacia los padres, maestros y compañeros. Desde la educación física, esta desconfianza es posiblemente potenciada cuando se desarrollan prácticas corporales con pocas oportunidades para que las personas se integren, relacionen y comuniquen con sus compañeros, padres y maestros. Es necesario posibilitar mucho diálogo y mucha empatía

en el desarrollo de las clases y en los hogares, ya que cada persona al construir su propia ideología dificulta encontrar aquellos aspectos en común que tiene con los demás.

El hiperindividualismo ha favorecido el sentido crítico, sin embargo, y como consecuencia las personas viven en incertidumbre. A nivel religioso se pierde la esperanza de un mundo mejor, incluso hay quienes tienen un pensamiento catastrófico del futuro debido a esta misma construcción de creencias y desconfianza en líderes e instituciones (Lipovetsky, 2018).

Continuando con el abordaje de los rasgos del hiperindividualismo se habla del **culto a la conexión** cuando las personas se sumergen y aferran a sus dispositivos electrónicos (celulares, videojuegos, computadores, etc.) a tal punto de alejarse de sus seres más cercanos, sus familias y aquellos con los que conviven. Sábato (2000) ya anunciaba hace unas décadas como las relaciones abstractas que se dan por medio de estos dispositivos deterioraban el diálogo con los más cercanos, las comidas en la mesa, los momentos en familia, etc., una paradoja en la que “...A través de esa pantalla parecemos estar conectados con el mundo entero, cuando en realidad nos arrancan la posibilidad de convivir humanamente...” (p.6). Al respecto, Lipovetsky (2018) identifica que esta inmersión en los dispositivos electrónicos surge de la necesidad de las personas de ser escuchados y de expresarse, y es en esa necesidad que crece el culto psicológico.

El culto psicológico nace a partir de las transformaciones de la educación, fundamentalmente del paso de una educación autoritaria a un liberalismo educativo. Aun con todos los beneficios que trae consigo el liberalismo educativo (más libertad, autonomía, independencia, sentido crítico) también puede afectar la capacidad del niño para interiorizar las normas, las limitaciones y obligaciones que tiene, además de contribuir al culto hedonista; como principal consecuencia de este culto psicológico surge la gran necesidad de las personas de ser

escuchados y expresarse, pues muchos tienen una sensación de vacío en las que se manifiestan obsesiones y ansiedades, ante estas manifestaciones muchos encuentran en prácticas psicoterapéuticas o redes sociales una forma de encontrar alivio, una forma de expresarse y un medio de aceptación, mediante visualizaciones, likes y comentarios, aunque también y, por el contrario, pueden sentirse rechazados; no tener likes o comentarios puede afectar la autoestima o significar un camino a la depresión para muchos. Una de las paradojas del hiperindividualismo es: por un lado, la independencia y autonomía que muestran las personas, y, por otro lado, la dependencia y adicción a los dispositivos electrónicos, así como a lo que puedan pensar otras personas de ellos (Lipovetsky, 2018).

Con la crisis socioeconómica y ambiental sufrida por el COVID-19 el culto a la conexión y el culto psicológico: por un lado, las personas cambiaron sus formas de relacionarse, su interacción incluso en prácticas corporales en grupo y en clases de educación física han sido desde la distancia, todos aquellos momentos como los abrazos, las risas, las caídas, los golpes, las manos que se extiende para ayudar a otros etc., se han dado de forma abstracta; y, por otro lado, con prácticas corporales como el yoga y la psicoterapia que han sido altamente demandas ante el aumento del estrés, la ansiedad y la depresión en confinamiento.

El culto de la autonomía personal se basa en la libertad de elegir, combinar y construir ideologías propias, formas de vivir fuera de controles colectivos, se vive en cambios constantes de creencias y formas de ver el mundo. Por ejemplo en una práctica corporal como el Break Dance se conforman grupos (Crews) formados por amigos y familiares que conviven y crean un sentido de fraternidad, no obstante, en ocasiones se conforman grupos con personas casi desconocidas para ganar competencias, conforman grupos de acuerdo a sus habilidades en el baile, en este tipo de grupos no encuentran un apoyo, un consejo para situaciones externas a la

danza y se dificulta establecer relaciones de fraternidad, el culto a la autonomía personal posibilita la libertad de elección, sin embargo, esa misma libertad propia del hiperindividualismo afirma Lipovetsky (2018) puede contribuir a la formación de seres humanos más frágiles emocionalmente, con depresión, angustia y ansiedad.

En ese sentido, destaca otra de las paradojas del hiperindividualismo, ante las necesidades emocionales que presentan las personas, emergen alternativas comunitaristas, el individuo totalmente aislado no es una manifestación del hiperindividualismo, en cambio, las identidades colectivas propias de grupos religiosos, deportivos, raciales etc., si llegan a serlo. En estos grupos las personas encuentran aceptación, integración, autoestima, seguridad, etc., encuentran un objetivo o gusto en común, tienen un sentido de pertenencia, sin embargo, las razones de pertenecer o apoyar ese grupo u objetivo son motivos de carácter individual y principalmente en beneficio de sí mismo. La paradoja del individualismo se manifiesta en el comunitarismo (Lipovetsky, 2018).

Otro de los grandes rasgos del hiperindividualismo es el **culto al cuerpo**, y se puede evidenciar en prácticas corporales con énfasis en las sensaciones extremas como el break dance, hay quienes dentro de estas prácticas tienen un culto a la belleza y a la apariencia y desarrollan (consciente o inconscientemente) una actitud narcisista que en ocasiones los convierte en esclavos de la belleza. El culto al cuerpo puede llevar a un narcisismo corporal que puede generar problemas como: la anorexia, bulimia, trastorno dimórfico corporal, etc. (Lipovetsky, 2018).

Lipovetsky (2018) hace una lectura amplia y desde una perspectiva sociológica y antropológica de la realidad sociocultural del hiperindividualismo, como se puede evidenciar es

una postura que no pretende estigmatizarlo, en cambio, por medio de paradojas muestra las constantes tensiones en las que se desarrolla, develando algunos beneficios y su importancia como dimensión humana; así como los problemas que puede generar. En este sentido, no es específicamente el hiperindividualismo el problema que afecta al ser humano y a la sociedad, sino que es necesario hacer una diferenciación entre un individualismo responsable (beneficia al ser humano) y un individualismo irresponsable (perjudica al ser humano) (Lipovetsky, 2018)

Al comparar el individualismo responsable mencionado por Lipovetsky (2018) con el individualismo moderno descrito por Álvarez (2009) se encuentra una gran similitud en sus posibilidades de desarrollo y contribución a la libertad, autonomía, originalidad, etc., el individualismo responsable también obedece a los diferentes rasgos y cultos mencionados anteriormente, sin embargo, es un individualismo en el cual: la búsqueda de los placeres y la felicidad se da de forma más consciente, no solo desde el consumismo.

Existe un sentido más crítico de la realidad y de los diferentes dogmas políticos y religiosos, las personas son protagonistas y constructores de sus propias creencias y de sus vidas, asumiendo y contribuyendo a valores colectivos; la educación es un proceso con mayor libertad, pero también con responsabilidades, limitaciones y obligaciones; las personas tienen la posibilidad de ser escuchadas y escuchar a otros no solo en redes sociales; se desarrollan acciones en comunidad y de forma solidaria, existe menos violencia y conflictos externos (guerras, enfrentamientos); las personas encuentran en grupos o comunidades, aceptación, mejora de la autoestima, y sentido de pertenencia.

El individualismo irresponsable (Lipovetsky, 2018), por otro lado, es similar al individualismo posmoderno (Álvarez, 2009), y se caracteriza por alienar a las personas hacia el

hedonismo y hacía una identidad narcisista que contribuye a un modo de vida consumista, afectando los intereses y valores colectivos, el medio ambiente y la responsabilidad social; mientras las personas están inmersas en el consumo y en la satisfacción de sus placeres olvidan su comunidad mostrando desinterés e indiferencia por el futuro y por las personas que van a vivir en ese futuro, un futuro que probablemente va a tener escasez de recursos naturales y alimentos por la destrucción de la flora y de la fauna para sostener el consumismo que inevitablemente se convertirá en un modo de vida ecológicamente insostenible (Jackson, 2009 citado por Bauman, 2012).

Este tipo de individualismo es egoísta y se manifiesta en acciones de corrupción, hurto, discriminación, etc.; condiciona la sociedad hacia su atomización y afecta a la dimensión intersubjetiva del ser humano (Lipovetsky, 2018; Álvarez, 2009), generando enfermedades físicas y psicológicas como las ya mencionadas: anorexia, bulimia, depresión y ansiedad. Según un estudio realizado “(...) en Perú, Argentina y Colombia, en el que encuestaron a 1.000 jóvenes en Bogotá, reveló que el 68,1% presentó diferentes niveles de depresión (...)” durante la pandemia (Unidad de salud, 2020, párr. 4), lo cual se sabe, es una de las causas del suicidio que dejó tan solo “(...) entre el 2009 y el 2016, una cifra de 17.522 defunciones” (MINSALUD, 2018, p.8).

La problemática expuesta es muy amplia y sus rasgos se manifiestan en muchos espacios y acciones cotidianas, el sistema económico actual y las dinámicas sociales en las que se manifiestan los rasgos del hiperindividualismo pueden afectar las prácticas corporales, permeando y modificando sus ideologías originales. Como actual practicante de Break Dance y educador físico en formación, es un compromiso ético-político analizar y tomar acción sobre las transformaciones que sufre esta práctica con relación al hiperindividualismo.

Origen del Break Dance y sus transformaciones

Para identificar la ideología que subyace a la práctica del Break Dance es necesario conocer su origen y su historia; a su vez estos elementos solo se pueden entender a partir de la cultura Hip Hop. La cultura Hip Hop nace en los años 70's en la Ciudad de New York, más específicamente al sur del Bronx, Ahassi (2008) hace un análisis histórico-político y económico de las condiciones que dan lugar al surgimiento de esta cultura, explicando cómo desde 1929 hasta 1968 el sur del Bronx se fue convirtiendo en un espacio de injusticias sociales, corrupción, violencia, delincuencia, pobreza extrema etc., estos territorios eran habitados especialmente por afroamericanos y latinoamericanos inmigrantes que en su mayoría tenían que sobrevivir a estas condiciones sin empleo y con muy poco acceso a la educación formal debido a que las escuelas públicas se encontraban clausuradas.

Esta serie de condiciones lleva a los jóvenes de Bronx a conformar y a hacer parte de pandillas para sobrevivir, actividades como el expendio de drogas (heroína, crack y cocaína) y los enfrentamientos armados por los territorios, aumentaban la violencia y mortalidad (Arias, 2014)

Lance Taylor, más conocido como Afrika Bambaataa un DJ, grafitero y líder pandillero de los Black Spades (pandilla del este del Bronx River) comienza a organizar y realizar fiestas (block parties o fiestas barriales) invitando a miembros de diferentes pandillas para posibilitar el diálogo entre ellos, generando un espacio de no violencia y rompiendo las fronteras invisibles por el control de territorios por medio de prácticas artísticas urbanas.

Las block parties fueron el inicio del Hip Hop y las personas que participaban en estas fiestas fueron dando origen a sus cuatro (4) principales elementos: 1) El DJ la persona encargada

de colocar la música mientras conecta con los asistentes; 2) El rap, desarrollado por un MC (maestro de ceremonia), que en un inicio se encargaba de presentar y animar las fiestas y que posteriormente se convierte en cantante; 3) el break dance: que nace gracias a DJ Kool Herc considerado el padre del Hip Hop quien al ver el ánimo y alegría de las personas cuando sonaban ciertas partes de las canciones, decide repetir esas partes con ayuda de un disco adicional, rompiendo la música en inglés break, por lo tanto, a las personas que bailaban en esos momentos se les llamaba breakers (hoy en día Bboy y Bgirl), y 4) el grafiti como arte urbano.

Para Bambaataa hubo dos grandes acontecimientos que marcaron su vida y posibilitaron el surgimiento del Hip Hop: la muerte de su mejor amigo en un tiroteo con la policía que lo lleva a recapacitar y a trabajar para ayudar a las comunidades y a los jóvenes pertenecientes a las pandillas; y un viaje que realiza a África (gracias a que gana un concurso de poesía) donde observa algunas comunidades y escucha historias como la de los Shaka Zulu con sus dinámicas sociales y su cultura de unión (Arias, 2014).

Estos dos acontecimientos lo motivan a crear lo que se denominó: La Organización, y que posteriormente en 1973 paso a llamarse: Universal Zulu Nation donde une los cuatro (4) elementos ya mencionados y suma el conocimiento como postura política y cultural como el quinto (5°) elemento, también surge su principal lema: “Paz, Amor, Unidad y Sano esparcimiento” (Arias, 2014, p.185) bajo una ideología revolucionaria de libertad, justicia e igualdad, denunciando las condiciones que generaban la injusticia social, el racismo y la violación de los derechos humanos.

El break dance al ser uno de los principales elementos del Hip Hop asume y comparte esta ideología, sin embargo, con el paso de los años y los procesos de globalización, la industria

musical, cinematográfica, textil, etc., sacaron y sacan provecho de los elementos artísticos de la cultura convirtiéndolo en una cultura de masas mediada por la moda y estereotipos afectando su ideología (Arias, 2014), estos planteamientos concuerdan con lo expresado por Infante (2019) cuando analiza la cultura Hip Hop desde dos grandes perspectivas: como ente transformador y como un dispositivo de control que favorece a una sociedad individualista y egocentrista.

De esta manera es posible afirmar que una práctica corporal que nace con un enfoque de transformación social puede ser condicionada y transformada de acuerdo al contexto sociocultural en el que se desarrolla. Ahora bien, el contexto de esta práctica artística (Break Dance) está cambiando radicalmente con condiciones que probablemente potenciarán el individualismo irresponsable, por supuesto, cabe aclarar, también traerá múltiples beneficios (más oportunidades para jóvenes artistas, reduce los estereotipos negativos hacia la práctica, etc.).

¿Breakin, Breaking o Break dance?

Una postura importante para comprender la incidencia de las dinámicas posmodernas en la práctica corporal del Break Dance es asumir su conceptualización, no con ansias de establecer una única verdad, sino, por el contrario, de dejar abierta la discusión para futuras conceptualizaciones.

Los términos Break Dance, Breaking y Breakin han sido utilizados por muchas personas con diferentes y múltiples significados, pero también han sido utilizados como sinónimos, ante este problema conceptual se hace la siguiente propuesta con base en experiencias dentro de la práctica y diálogos con algunos representantes importantes de esta práctica en Colombia y en el exterior.

Las conversaciones en torno a estos conceptos se desarrollaron con Freddy Andrés Moscoso Ladino más conocido como Bboy Gato, integrante de la agrupación Style Force Crew con más de 20 años de trayectoria en el Break Dance en Colombia, y Eliud Xavier Meléndez, más conocido como Bboy Elite, integrante de la agrupación Dynamic Rockers, una de las primeras agrupaciones de Break Dance del mundo con una trayectoria de más de 40 años en Estados Unidos.

En estas conversaciones surge una diferenciación entre los tres (3) términos y se concuerda en que el término Break Dance fue un término impuesto por medios de comunicación, la industria y personas externas a la cultura del momento, pues el baile y toda la cultura que le subyace fue denominado por sus integrantes como Breakin, sin embargo, el Break Dance es el nombre más reconocido para las personas externas a la práctica. Con el paso del tiempo, fue surgiendo otro término muy conocido en el medio: Breaking, el cual ha sido utilizado en mayor medida en el ámbito deportivo y competitivo, tal es el caso de uno de los eventos más destacados del mundo llamado Red Bull BC One y los juegos Olímpicos, de los cuales se hablará a continuación.

En el año 2018 el break dance (en adelante Breaking) se incorporó a los Juegos Olímpicos de la Juventud desarrollados en Buenos Aires, Argentina, ante el éxito y la buena acogida que tuvo por los espectadores y el Comité Olímpico Internacional (COI), el Breaking se ha asegurado un lugar en los Juegos Olímpicos de París-2024 (EL ESPECTADOR, 2020, pp. 2), lo cual significa que se encuentra en una transición en la que además de ser un elemento de la cultura Hip Hop (Breakin), se convierte en una disciplina deportiva olímpica. Ante este acontecimiento surge la necesidad de proponer algunas bases para la construcción de una cultura

de práctica coherente con lo que representa el Breakin históricamente: su lucha contra la violencia, el racismo, la injusticia social, la segregación, el clasismo, etc. (Ahassi, 2008).

La transición que está experimentando el Breaking implica que probablemente se adhieran algunas características y crisis por las que están pasando actualmente las prácticas deportivas. Hernández afirma que el deporte está pasando por la pérdida de principios fundamentales, la sana competencia y la "...unidad de los jóvenes..." (2012, p.1), al ser permeado por intereses políticos y económicos, el deporte se convierte en un negocio y los atletas en mercancía, cuando no se obtienen los resultados esperados las personas son reemplazadas, desechadas como la lógica del consumo que mueve la sociedad actual, ante la exigencia de resultados y la presión ejercida por el gobierno y la industria los atletas y entrenadores acuden a medios poco éticos para ganar afectando su salud física, mental y emocional. Esta crisis de las prácticas deportivas, son en su mayoría la manifestación del hiperindividualismo.

El individualismo irresponsable se puede manifestar en entrenamientos deportivos con actitudes de superioridad, ego excesivo y falta de humildad, afectando las relaciones sociales dentro y fuera del campo de entrenamiento, cuando el entrenador, profesor y/o practicante es egocentrista y sus intereses individuales superan los valores colectivos y de convivencia surgen las trampas (doping y faltas), los rencores, sentimientos de rivalidad más allá del juego. Cuando importa más un punto que la salud de sus compañeros y rivales, cuando un jugador se niega la oportunidad de ayudar a otro, de enseñar, de compartir con otro, etc. se comienza a caer en un individualismo irresponsable.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías de entrenamiento juegan un papel fundamental en la forma de ser y actuar de los deportistas. Es muy complejo fomentar la solidaridad cuando se nos enseña desde el individualismo. Dar desinteresadamente algo de valor, algo que requiera esfuerzo, que ayude a otros, sin recibir un beneficio a cambio, es algo poco probable cuando las oportunidades de fortalecer las relaciones interpersonales, escuchar, enseñar y aprender de otros son muy limitadas.

Muchas prácticas deportivas desarticulan la teoría y la práctica, por un lado, se habla de valores, solidaridad, compañerismo, responsabilidad, etc., y, por otro lado, se ignoran, porque lo más importante es ganar. Es claro que ganar en el deporte es importante, pero desde los valores como la honestidad, el respeto, el compañerismo, la comunión, etc., y ojalá con objetivos más grandes que alcanzar la victoria en una competencia, como, por ejemplo, ganarles la lucha a injusticias, ganar para mejorar las vidas de otros, para apoyarse mutuamente dentro y fuera del campo, para construir lazos de amistad y fraternidad, para llevar sonrisas a otros por medio de prácticas deportivas.

El Breakin ha sido reconocido por su potencial formativo, teniendo en cuenta sus orígenes y sus posibilidades como disciplina artística, ha contribuido al desarrollo individual y colectivo de sus participantes, el diálogo entre jóvenes vulnerables y la prevención y mitigación de la violencia (Castro, Jiménez y Gómez, 2014); en este sentido, ha sido una práctica aplicada por diferentes formadores; y como estudiante de educación física y practicante de Breaking es una responsabilidad ético-política aportar a una cultura de práctica que favorezca el desarrollo humano y alejándose del individualismo irresponsable que afectan al ser humano y a la sociedad.

Antecedentes

Contrarrestar el individualismo ha sido labor de muchos educadores durante muchos años. A continuación, se analizarán algunas propuestas como: trabajos de maestría (1), investigaciones (2) y trabajos de pregrado (9) que se han desarrollado a nivel internacional, nacional y local, y que han aportado a dinámicas de cooperación, desarrollo de valores y mejora de las relaciones sociales. Se toman como referencia dos (2) proyectos internacionales; uno (1) nacional y (siete) 7 locales.

Para comenzar, se aborda el trabajo de maestría titulado: *Juego cooperativo, conflicto y clima escolar* (Cobaleda, Burgos y Conde, 2017). Este trabajo tiene como propósito mejorar el clima escolar y la convivencia por medio del juego cooperativo, posibilitando la aprehensión de valores, fortaleciendo las relaciones interpersonales y disminuyendo los conflictos y las agresiones escolares. Fue un proceso mediante el cual los estudiantes lograron reconocer sus conflictos y convertir lo negativo en algo positivo.

Este proyecto deja un aporte fundamental para comprender las dinámicas sociales: el clima escolar, entendido como el ambiente donde se interrelacionan múltiples factores (compañeros, estructura, funcionalidad, etc.) que condicionan la convivencia en la escuela, la identificación de estos factores es importante para favorecer el trabajo cooperativo bien sea en la escuela o en otros contextos, como comunidades, grupos deportivos, grupos empresariales, etc.

El siguiente proyecto *Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física* (Beregüí y Garcés, 2007) se sitúa en el ámbito del deporte escolar y se basa en una investigación en la que preguntan a 216 profesores de educación física sobre los valores que se deben desarrollar a través del deporte. Si bien es cierto, no es un proyecto directamente

relacionado con el individualismo, sí establece unas relaciones entre la educación física, deporte y valores como la cooperación, de esta manera, es posible identificar las posturas del profesorado de educación física frente al deporte escolar, los principales aportes son fundamentalmente hacia el desarrollo de valores prosociales sobre valores individualistas y competitivos; además, propone cinco (5) valores fundamentales para desarrollar mediante el deporte: la cooperación, el compañerismo, la disciplina, el respeto y la tolerancia.

Dentro de las conclusiones se puede afirmar que el deporte por sí mismo no posibilita un proceso formativo, sino que es a través de los objetivos planteados por el docente que se da el desarrollo de estos valores, de esta manera recae gran parte de la responsabilidad sobre el orientador o profesor de educación física.

En el proyecto *Educación corporal como alternativa para la armonía de las relaciones humanas* (Patiño, 2017) se problematiza el individualismo como generador de conflictos, fomentando valores y sentimientos de enemistad que conducen a una crisis que afecta y afectará todas las esferas de lo humano, lo sociocultural y ambiental, todos estos elementos son mediados por un sistema neoliberal que influye y condiciona sobre las formas de estar y ser en el mundo. El autor plantea la educación corporal como medio fundamental para restablecer y fortalecer las relaciones humanas, como oportunidad para desarrollar relaciones desde la afectividad y la fraternidad, buscando la armonía y bienestar con los otros y con la naturaleza, desde una cosmogonía de los pueblos indígenas.

Se propone la construcción de un diseño curricular basado en las necesidades del contexto y la voz de los participantes. En esta propuesta se denota la influencia del sistema socioeconómico sobre el accionar humano, fomentando un individualismo que aumenta la

probabilidad de generarse conflictos, por lo tanto, la propuesta se desarrolla desde el concepto que se tiene de sí mismo, pasa por la relación con el ambiente y continua con la relación con los otros, basándose en el diálogo, expresado también desde acciones motrices.

Continuando con la revisión de la literatura se encuentra un abordaje del individualismo y el egoísmo como otra de las preocupaciones de algunos educadores físicos, tal es el caso de Mendoza y Lozano (2019) que en su trabajo de grado *La educación física un espacio cooperativo* proponen el desarrollo de prácticas corporales como el juego cooperativo orientado por la sociomotricidad para fortalecer la comunicación y las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta compañeros, adversarios y el entorno para enfatizar en el respeto y la solidaridad como ejes del reconocimiento del otro en lo individual y lo colectivo evidenciándolo en la conducta motriz, de esta manera contribuyen a la construcción de una corporeidad que se aleja del egoísmo. Se convierte en una propuesta cuyo eje de análisis son los valores y la comunicación motriz expresada en contextos educativos con proyección a incidir en la sociedad.

En la misma línea del proyecto descrito anteriormente, Martínez y Gómez (2018) en su proyecto de grado *Juegos cooperativos como estrategia para mitigar los procesos de individualización*, desarrollan juegos cooperativos desde la sociomotricidad para mitigar la individualización que devela sus rasgos en la falta de cooperación y participación, además, afirman que esta individualización es generada a partir de factores económicos, culturales y política y es mediada por el modo de vida actual, la tecnología y el consumismo. Ante el análisis de sus posibles causas se realiza un proceso que comienza con el reconocimiento corporal, pasa por la comunicación y participación asertiva, para finalmente llegar al trabajo colaborativo y cooperativo mediante la búsqueda de fines en común y posibilitando la formación de un ser

humano más sociable, participativo y cooperativo, características que contribuyen a la construcción de una mejor sociedad.

Otro de los proyectos que trabaja en torno al egoísmo como característica del individualismo es el trabajo de pregrado titulado, *Educación física: la dinamización de las habilidades ego-altruistas*, realizado por Gutiérrez, Monroy y Torres (2019), en este proyecto el eje de la problemática es el individualismo en el ámbito personal manifestado en el egoísmo, el narcisismo y la poca empatía. Se analizan espacios como las clases de educación física, que permeadas por la competencia, dificulta identificar el potencial para fortalecer las relaciones sociales en las actividades durante la clase.

Ante la problemática surge como propuesta dinamizar las habilidades ego-altruistas, entendidas como habilidades sociales en función del reconocimiento de fortalezas y debilidades propias y de otros; y de favorecer un sentido de reciprocidad que posibilite un desarrollo físico-cognitivo que lleve a tomar decisiones para el beneficio social. Este proyecto se trabaja sobre las dimensiones físico, cognitivo y social a través de la sociomotricidad, el juego y un proceso de introyección y proyección que favorece el sentido colectivo y las relaciones sociales mientras se mantienen características individuales.

Cortés y Gacharná (2017) enfocan su trabajo de grado *Camino de transformación para la convivencia desde la educación física* en contrarrestar una de las manifestaciones del individualismo: el egoísmo. El análisis de esta problemática se desarrolla a partir de la comprensión biológica del egoísmo como condición humana para la supervivencia; y una comprensión sociocultural como construcción e incorporación mediante la interacción con el contexto y el aprendizaje. La propuesta se basa en una educación altruista que contribuya a la

cooperación por medio del juego simbólico, además, es orientada y fundamentada en el amor. La corporeidad se convierte en el epicentro de un reconocimiento introspectivo y exteroceptivo, marcando la ruta del conocimiento de sí mismo como ser individual, hacia el reconocimiento del otro por medio de acciones que le permitan pensar, ayudar, amar y mejorar la convivencia con los otros. La ruta propuesta en este proyecto, que se realiza desde un componente individual a un componente social, se convierte un parámetro importante para la construcción de alternativas al individualismo y la transformación social.

Uno de los componentes de la problemática que se acaba de abordar es la convivencia. La convivencia puede ser analizada desde diferentes perspectivas, en este caso Hernández (2017) la aborda identificando algunos antivalores como la enemistad, la desconfianza, el irrespeto a la diversidad y el individualismo como elementos que la afectan de forma negativa, por consiguiente, desarrolla un proyecto a partir de prácticas intencionadas como posibilidad para crear experiencias corporales que fortalezcan la dimensión socioafectiva y axiológica.

Estas prácticas son planteadas desde cinco (5) ejes (respeto activo; aportes individuales desde la experiencia; consciencia grupal; interdependencia y comunicación) que se articulan en función de la cooperación como valor fundamental para favorecer la convivencia. En este proyecto titulado: *La cooperación: un valor formativo para transformar la convivencia a través de la educación física*, se aplican estilos de enseñanza basados en la resolución de problemas para estimular la creatividad desde el trabajo grupal, probablemente este estilo de enseñanza con una comunicación asertiva brinda una gran posibilidad para integrar los aportes desde la experiencia de cada uno de los participantes buscando generar esa interdependencia que lleva a la consciencia grupal donde se manifiesta un respeto activo, la integración de estos elementos mejora cuando se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes y sus aprendizajes previos.

Continuando con la indagación de proyectos relacionados con el individualismo y la cooperación, destaca el trabajo investigativo de Prieto y Nistal (2009) Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física, debido a que ellos se encargan de proporcionar datos que comprueban la eficacia del trabajo cooperativo en las dimensiones socioafectiva y motriz, y la relación existente entre ambas dimensiones.

Además, propone cinco (5) componentes básicos para desarrollar el trabajo cooperativo (interdependencia positiva; responsabilidad individual; interacción promotora; habilidades de interrelación; procesamiento grupal o autoevaluación) bajo normas de autogestión de grupo como la tolerancia, el respeto, la participación etc., el proyecto se desarrolla mediante una evaluación inicial de la dimensión afectiva principalmente relacionada con la desmotivación y la afectación de las relaciones interpersonales; y con diferentes test de las capacidades físicas; luego, continúa con la conformación de grupos según el nivel de sus capacidades motrices, solidaridad, actitud de violencia y aceptación, esta conformación de los grupos tienen como propósito generar nuevas relaciones con diferentes compañeros.

Dentro de los resultados evidencian que el aprendizaje cooperativo posibilita un significativo desarrollo de la dimensión socioafectiva, la motivación y la autoestima aumentan, pues en la evaluación inicial se encontró que los estudiantes con menor bagaje motor se desmotivaban con mayor frecuencia con respecto los más hábiles, también se logra evidenciar mejoras en las capacidades físicas, probablemente porque los estudiantes encuentran un apoyo en sus compañeros impidiendo que se rinda, enseñándose unos a otros y motivándose a seguir adelante, lo que influye directamente en las dimensiones ya mencionadas.

Por último, se analiza el proyecto: *Educación física, promotora de relaciones interpersonales colaborativas* (Ramírez y Díaz, 2018) que sitúa la problemática en la época hipermoderna y en algunas de sus características (consumismo, las limitaciones de las relaciones interpersonales, los deseos de la inmediatez y el hiperindividualismo). El proyecto tiene como propósito fortalecer las relaciones interpersonales y el desarrollo social e individual con base en el trabajo colaborativo y por medio del diálogo, posibilitando un reconocimiento de las diferencias y diversidad de los individuos en las dimensiones físico, social y cultural.

La propuesta resulta ser coherente con el propósito de contribuir al desarrollo social e individual de las personas, al plantear la sociomotricidad y un modelo colaborativo que se fundamenta en el compromiso individual para el beneficio de todos, de esta manera, logra contribuir y posibilitar mejores formas para que las personas se relacionen y construyan vínculos manteniendo su diversidad individual.

Al realizar un análisis de las experiencias y datos que dejan los trabajos descritos, es posible identificar y visualizar en la tabla 1: Dos (2) grandes líneas de desarrollo de los proyectos; cuatro (4) principales características; tres (3) ejes de desarrollo predominantes; y cuatro (4) causas que a su vez pueden ser efectos del individualismo, de tal manera, que es posible afirmar qué causa-efecto se convierten en un bucle.

Los bucles causa-efecto son contrarrestados por los proyectos descritos de diferentes formas y con diferentes alcances, y se pueden analizar de la siguiente manera:

La mayoría de los proyectos descritos se centran en una parte de la problemática, como los conflictos en un salón de clases, actitudes como el narcisismo, antivalores etc. El abordaje de la problemática es específico, sin embargo, los proyectos elaborados por Cobaleda, Burgos y

Conde (2017); Beregiú y Garcés (2007); y Hernández (2017) desarrollan acciones que fomentan solo valores sociales, diferente a los proyectos elaborados por Mendoza y Lozano (2019); Gutiérrez, Monrroy y Torres (2019); Cortés y Gacharná (2017); Prieto y Nistal (2009) que a pesar de que también abordan problemáticas específicas fomentan no solo valores sociales, sino también valores individuales, dándole un mayor alcance al proyecto. Por otro lado, Martínez y Gómez (2018); Ramírez y Díaz (2018); y Patiño (2017) abordan la problemática desde una perspectiva mucho más amplia, pues parten de aspectos socioculturales y ambientales, así como de la influencia del sistema socioeconómico y desarrollan acciones que fomentan valores individuales y sociales.

Tabla 1 Líneas de abordaje del individualismo

Líneas de desarrollo	Ejes de desarrollo	Características	Bucle causa- efecto
Valores sociales	Cooperación	Convivencia	Conflictos
	Armonía y Bienestar	Afectividad y fraternidad	Condicionamiento del sistema neoliberal [Competencia, consumismo]
Valores individuales y sociales	Altruismo	Procesos de introyección y proyección.	Actitudes [Narcisismo, egoísmo, hedonismo]
		Reconocimiento corporal y participación asertiva	Antivalores [Enemistad, irrespeto, desconfianza]

Fuente: Elaboración propia a partir de Cobaleda, Burgos y Conde (2017); Beregiú y Garcés (2007); y Hernández (2017); Mendoza y Lozano (2019); Gutiérrez, Monrroy y Torres (2019); Cortés y Gacharná (2017); Prieto y Nistal (2009); Martínez y Gómez (2018); Ramírez y Díaz (2018); y Patiño (2017).

De acuerdo con lo manifestado en este último análisis, y a los datos presentados en la tabla 1. Este trabajo se desarrolla en el marco de una perspectiva amplia de la problemática y es complementario al abordaje de valores individuales y sociales, agregando una tercera línea en la que se incluyen valores culturales de la práctica, ya que como se explicó anteriormente, tiene un gran potencial formativo.

La característica particular de este trabajo aborda una perspectiva compleja en la que relacionan los ejes del desarrollo, pues se logran integrar y relacionar imperativos individuales, cooperativos y de armonía con la especie-naturaleza, con la ideología de la práctica, las experiencias de vida de sus participantes y la perspectiva de desarrollo humano basada en el pensamiento complejo de Morín.

En cuanto a la preocupación por la problemática, es posible afirmar, que guarda una estrecha relación con los postulados que atribuyen al neoliberalismo y a las actitudes como causas-efectos del individualismo, no obstante, se diferencia en que esta propuesta pretende posibilitar las distintas tensiones que surgen entre esas causas-efectos y una cultura de desarrollo del potencial humano, pues a partir de esas tensiones se crea una cultura de desarrollo del potencial humano que entiende las actitudes como el egoísmo y el narcisismo como parte de la condición humana, así como la competencia y el consumismo como parte de las dinámicas del sistema que permean al ser humano, de esta manera es posible reconocer las potencialidades y los impactos negativos de estas actitudes y dinámicas sociales, para así co-construir acciones coherentes con el potencial formativo de la práctica (Breaking) y los propósitos pedagógicos y educativos del proyecto.

Marco legal

Pensar en una cultura de práctica que favorezca el desarrollo humano implica comprender que la cultura, el deporte y la educación son base de la vida humana, símbolo de libertad e identidad, en este sentido, a continuación, se presentan aquellas leyes y declaraciones que velan por su pleno desarrollo.

La UNESCO (2001) en su artículo N°5, afirma: “Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos” en este sentido, posibilitar la creación y/o mantenimiento de una cultura de práctica deportiva contribuye a los derechos culturales, que en parte se encuentran constituidos por la diversidad cultural. Esta misma entidad destaca: “... la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (artículo N° 1), este artículo hace evidente la importancia de la cultura y de su diversidad, la cultura se manifiesta en formas de vivir, expresiones de libertad, y de formas de ser y compartir.

Como se mostró anteriormente, el Hip Hop y sus elementos son toda una cultura en la que muchas personas encontraron una forma alternativa de vida, construyeron unos principios y una ideología que hace parte de la diversidad cultural en diferentes partes del mundo, por lo tanto, es esencial mantener sus principios más elementales (justicia social, paz, amor, unidad, igualdad y libertad) (Arias, 2014; Ahassi, 2008).

Continuando con la Declaración de la UNESCO (2001) en su artículo N°3 hace referencia a la importancia de la cultura en el desarrollo humano, y la describe como fuente de: “... existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria”, es decir, fuente de un desarrollo multidimensional. Estas declaraciones mencionadas (artículos 1; 3 y 5) destacan la importancia de la presente propuesta y representan parte de la motivación para desarrollarla.

Teniendo en cuenta, que uno de los principales puntos de atención del presente proyecto son las transformaciones que tienen las prácticas corporales, (en este caso de una práctica corporal, artística y cultural a una práctica deportiva) es importante hacer referencia a las disposiciones de ley que velan por el derecho al deporte y no solo a la cultura. En Colombia, La ley 181 de 1995 establece en sus principios universales que la práctica del deporte es un derecho para todos los habitantes del país, además, resalta su valor como componente educativo (Artículo 2, p.1); sin embargo, como se ha venido hablando, el deporte pasa por una crisis que puede afectar las prácticas corporales culturales (Hernández, 2012; Lipovetsky, 2018), y ante la inminente incursión del Break Dance en el sistema Olímpico es necesario plantear una perspectiva educativa en la práctica deportiva.

Perspectiva educativa

Luego de abrir la discusión y proponer la diferenciación entre los términos Break Dance, Breakin y Breaking, en adelante el trabajo que se desarrolla se da en función del diálogo entre los tres términos, teniendo en cuenta las potencialidades y desventajas de cada uno.

Una práctica corporal como el Breakin tiene un gran potencial formativo y transformador social, como se ha venido mostrando; sin embargo, las dinámicas sociales condicionadas por el sistema neoliberal y manifestadas en el individualismo irresponsable han permeado su ideología originaria, este hecho es posiblemente potenciado con su tránsito hacia el deporte, y especialmente hacia el deporte olímpico, pues el mercantilismo, el consumismo, la competencia, y los diferentes cultos ya mencionados son factores cercanos al deporte.

El individualismo irresponsable permea y afecta al individuo, la sociedad, la cultura, las demás especies y la naturaleza; en este sentido, el pensamiento complejo se convierte en una alternativa para fundamentar una propuesta que atienda a estas necesidades, pues no solo posibilita una perspectiva policéntrica, sino que además, posibilita el diálogo con las dinámicas del individualismo irresponsable, y el diálogo entre las potencialidades de la práctica corporal (Breakin), de la disciplina deportiva (Breaking) y del nombre comercial Break dance, una postura sumamente importante en un mundo tan polarizado, y con perspectivas reduccionistas.

En esta propuesta Breakin, Breaking y Break Dance obedecen a una misma realidad, aunque son aparentemente opuestos, se complementan entre sí. En esencia, siempre han existido, desde sus orígenes ha habido batallas y competencias y ha surgido el Breaking, al igual que siempre ha sido una cultura y ha surgido Breakin, se ha dado a conocer ante el mundo como Break Dance. Así que, hablar solo de uno sería desconocer parte de la totalidad, por eso, en

adelante se propone el término Break-in-g como la disposición dialógica que posibilita romper con el paradigma reduccionista que busca someter e invisibilizar una u otra perspectiva, de esta manera, es posible contribuir a una cultura de desarrollo del potencial humano que integre el Breakin, el Breaking y el Break Dance y se fundamente en la perspectiva compleja que plantea Morín.

Complejidad y desarrollo humano

Para conocer la perspectiva de desarrollo humano desde la complejidad es necesario conocer parte de sus conceptos, fundamentos y principios.

El pensamiento complejo es planteado por Morín, quien es considerado como un “transgresor de fronteras disciplinarias” (1994, P. 3), su perspectiva de lo humano comprende las relaciones entre lo bio-físico, antro-po-social y cultural como una propuesta multidisciplinar y transdisciplinar que conforman un “tejido complexus: lo que está tejido en conjunto” (p.17), una visión diferente al clásico reduccionismo y paradigma simplificador que ha predominado sobre todo en la ciencia clásica y que ha generado una “inteligencia ciega” (p.16).

Las disyunciones han hecho que se sobrevaloren y subvaloren los diferentes tipos de conocimientos, por ejemplo: desde mi historia de vida me he encontrado con muchas personas que piensan que el arte o la educación física como profesión son pérdida de tiempo, porque supuestamente generan poco dinero o bienes materiales, una mirada que se reduce al beneficio económico de las prácticas corporales, sin tal vez, tener en cuenta, la riqueza espiritual, el significado, los sentimientos, experiencias y felicidad que muchos encontramos en ellas. Del mismo modo, hay artistas que no ven sentido a las profesiones de oficina, generan juicios en los que describen a esas personas como esclavos del dinero, consumistas, etc., desconociendo que

muchos encuentran en esos trabajos una pasión igual a la del artista. El mundo se conforma de aparentes dualidades, pero la complejidad posibilita visibilizar el entramado entre el entrenamiento, etc.). Filosófico (los valores sociales, los principios culturales) y las experiencias de vida de los practicantes.

La complejidad surge en gran parte inspirada en la Teoría de Sistemas como propuesta transdisciplinar, manifestada casi a nivel universal en: sociedades, elementos químicos, astronómicos, biológicos, etc., es una “asociación combinatoria de elementos diferentes” (Morín, 1994, p.22), además, comparte un importante principio con la Gestalt en la que “el todo es más que las sumas de sus partes” como lo expresaba Wolfgang Köhler. Dentro de esta teoría, los sistemas abiertos son de especial atención para la complejidad, puesto que trasciende las formas de entender las relaciones de medios internos, con medios externos, entendiendo que el medio externo es constitutivo del interno, por ejemplo: al abordar el Break-in-g como sistema abierto, se puede entender que no solo está constituido por los movimientos que realizan los bailarines, sino que el medio externo, llámese sociedad, economía, cultura, historia, comunidad etc., también hacen parte de ese sistema que influye la práctica.

Sin embargo, los sistemas, también se consideran como cerrados para mantener su sentido y su estructura, de tal forma que se encuentra en tensión el medio interno y el medio externo (Morín, 1994, p.25). La Cibernética y la Teoría de la Información también son importantes referentes para la complejidad, pues son en esencia formas de entender los fenómenos desde la transdisciplinaridad, entre la biología y la comunicación; las máquinas y los organismos; la física y la información etc. (Morín, 1994, p.27).

“La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Morín, 1994, p.10) está llena de incertidumbres, confusiones y tensiones que enriquecen la comprensión de los fenómenos y hacen que sea una propuesta en devenir, es inacabable y está en constante construcción mientras sigue integrando conocimientos que emergen de múltiples disciplinas, realidades y contextos. Uno de los principios de la complejidad es precisamente el entender el conocimiento desde su imposibilidad de ser completo, es un principio sumamente importante desde lo humano porque posibilita el diálogo entre condicionamientos y el devenir en que se encuentra.

Como es posible inferir del capítulo anterior, y como expresa, Freire (2004) “(...) somos seres condicionados, pero no determinados.” (p.9), en este sentido, la complejidad es una oportunidad para romper con los condicionamientos, el ser humano entendido desde una perspectiva compleja implica comprenderlo desde su historicidad, su contexto y su devenir, por lo tanto, esta propuesta se desarrolla desde la relación con sus participantes, conociendo quiénes son, sus historias de vida, sus particularidades, sus sueños y aspiraciones, para de esta manera, no llegar con concepciones predefinidas y recetarios a la práctica, pues afirma Morín no se trata de aplicar conceptos complejos, sino de “(...) pensar complejamente como metodología de acción cotidiana” (p.6), en efecto puede sugerir un gran reto, sin embargo, conocer sus realidades desde la cotidianidad puede contribuir a una cultura de práctica que favorezca el desarrollo humano.

El desarrollo humano, según Morín significa “(...) desarrollo conjunto de [1] las autonomías individuales, de [2] las participaciones comunitarias y del [3] sentido de pertenencia con la especie humana” (1999, p.26). Este postulado es posible entenderlo a partir de la triada individuo-sociedad-especie expuesta por el mismo autor, donde explica cómo está triada interacciona y retroacciona entre sí, en la medida que es el individuo quien da origen a la

sociedad, la sociedad permea la individualidad por medio de la cultura y ambas viven para la especie, se desarrollan en una relación dialógica, pues se contraponen y se complementan, por ejemplo: el individuo tiene un período de vida corto, pero la especie permanece continua; el individuo es egocentrista, pero cuando está inmerso en una sociedad también es sociocentrista (Nacionalidad, religiosidad, etc.). Cada constitutivo de la trinidad es medio y fin para el desarrollo de los demás constitutivos.

El individuo da origen a la sociedad y a la especie, pero a su vez la sociedad da origen al individuo y la especie, y del mismo modo la especie es el origen del individuo y la sociedad (Morín, 2006, p. 186). Hay un sin número de relaciones que se pueden visualizar a partir de esta triada, sin embargo, su esencia, lo que la hace tan especial para el desarrollo de este trabajo, es la posibilidad del ser humano para pensar y comprender como es parte y se sitúa en el mundo, lo ayuda a reconocer lo que tenemos en común para relacionarnos de una mejor forma, y lo que nos diferencia para reconocer la diversidad.

La invitación de Morín (1999) para entender la condición humana comienza por preguntarnos por la inseparable interrelación entre el propio ser, su ubicación con respecto a los otros, sus orígenes y su devenir (p.22), estas cuestiones ayudarán a comprender y mejorar la relación con los otros, lo otro, la especie y la naturaleza, a la vez que se favorece la autonomía individual, el trabajo comunitario y el sentido de pertenencia no solo con la especie sino con la naturaleza.

El individualismo irresponsable en la triada del desarrollo

Es importante analizar como el individualismo irresponsable afecta la triada del desarrollo individuo-sociedad-especie. Si bien es cierto, que el afectar uno de los constitutivos de

la triada tiene repercusiones sobre los demás, también es posible decir, que existen algunos rasgos del hiperindividualismo que afectan directamente o en mayor medida a un constitutivo en específico.

La noción de individuo, según Morín (2006, p.81) toma sentido a partir de la noción de sujeto, con todas sus posibilidades y potencialidades para amar, pensar, sentir, creer, experimentar, su singularidad y experiencias de vida lo hacen único (en su fisiología, cognición, sentimientos, psicología etc.), por lo cual surge un principio de exclusión que hace al sujeto el centro del mundo, pues solo se reconoce él mismo, de tal manera que se manifiesta el egocentrismo como condición del sujeto.

Sin embargo, si los individuos se diferencian por ser únicos, también todos tienen en común ese ser únicos, de ahí que surja otro principio del individuo: la inclusión, “esté permite incluirnos en una comunidad” (Morín, 2006, p.82); además, posibilita las relaciones de fraternidad en grupos sociales, entre pareja, familia, grupos de prácticas corporales, etc., se despierta interés y amor hacia el otro, surge el altruismo a través de las mismas posibilidades y potencialidades del sujeto que generan el egocentrismo. En este sentido, el sujeto vive en tensión dialógica entre el egocentrismo y el altruismo.

Los rasgos del individualismo irresponsable que afectan directamente a la subjetividad son el culto al cuerpo y el culto psicológico. Por un lado, el culto al cuerpo alimenta el egocentrismo a tal punto que genera una identidad narcisista, y, por otro lado, el culto psicológico es señal de una crisis emocional que causa diversas enfermedades mentales. De esta

manera se desborda el principio de exclusión en el sujeto, potenciando el egocentrismo y disminuyendo las posibilidades del desarrollo del altruismo.

Para hablar de sociedad en la triada del desarrollo, es necesario remitirse a las relaciones intersubjetivas como posibilitador del desarrollo del sujeto, las relaciones con el otro surgen del principio de inclusión, cuando el sujeto se reconoce en el otro, logra integrarse y sentirse parte de grupos sociales biológicos como las relaciones filiales o, sociológicos como las relaciones que surgen a partir de prácticas, cultura, nación, región, etc. (Morín, 2006, p. 82). Cuando las relaciones intersubjetivas surgen del amor, la empatía, la comprensión y el reconocimiento, generan una convivencia pacífica, sin embargo, cuando surgen desde el irrespeto, la intolerancia, la deshonestidad, la discriminación, etc., surgen los conflictos, la enemistad y las guerras.

En el presente proyecto es importante abordar estas relaciones intersubjetivas desde dos componentes que viven en tensión: la cooperación y la competencia, no solo durante el desarrollo de la práctica del Break-in-g, sino en el significado y trascendencia en la cotidianidad. Desde la cooperación es claro que se contribuye al trabajo comunitario, no obstante, cuando se habla de la competencia hay connotaciones negativas como las mencionadas anteriormente en la mercantilización del deporte (Hernández, 2012), y en otros autores como Sábato (2000, p. 49) quien afirma que afecta el trabajo comunitario, fomenta el individualismo y la nombra como “una guerra no armada”. Cabe aclarar que ambos autores reconocen que la competencia también tiene sus bondades si se desarrolla de una forma sana.

Las relaciones sociales se han visto afectadas por el individualismo irresponsable, sobre todo en sus rasgos: culto a la conexión y la pérdida de ideologías. Retomando los postulados del capítulo anterior, el culto a la conexión obstaculiza las relaciones interpersonales desde lo

humano (sentimientos, expresiones, emociones, empatía, etc.), genera relaciones abstractas que nos alejan de los más cercanos (Sábato, 2000, p.6); y la pérdida de ideologías dificulta encontrar aquellos pensamientos, creencias, sentimientos etc., que ayudan a reconocerse en el otro y que permiten encontrar lo común de sus subjetividades.

Por último, hablar de la especie humana debe ligarse a la misma existencia del sujeto en el mundo. Morín (1999) hace un llamado, para que el sujeto piense de forma contextual, global y compleja teniendo siempre presente que es parte y hace parte del planeta (p.16), sus ideas y acciones deben ser coherentes con esa posición, pues ellas afectan todo el sistema, es decir, puede reconocer: su unidad en su humanidad [en la cultura], su especie (en la genética); otras especies [en la vida] y en los recursos naturales [en la energía] que conforman ese planeta, sin dejar de ser consciente de la diversidad, de esta manera, se conforma “un pensamiento policéntrico” (p.33), diferente al pensamiento del mundo actual que ha afectado las esferas de lo humano por la visión reduccionista del desarrollo centralización en lo técnico-económico (Morín, 1999, 36) generando y potencializado los diferentes tipos de cultos y rasgos del individualismo irresponsable (figura 1).

Con relación a los rasgos del individualismo irresponsable, se puede identificar el culto al hedonismo y el culto a la autonomía personal como dos importantes factores que afectan las acciones desde el pensamiento policéntrico. El culto al hedonismo hace que muchas personas no piensen, crean o sueñen con el futuro y mucho menos con las condiciones en que estará el planeta para las personas que vivan en ese futuro, la satisfacción de los placeres mediada por el consumismo desliga al ser humano de los otros, de lo otro y de la naturaleza. El culto a la autonomía personal genera una percepción de autorrealización, autosuficiencia e independencia

que dificulta encontrar y reconocer la unidad cultural, de especie, y como planeta con el ser humano.

Trabajar sobre la subjetividad, la intersubjetividad y el pensamiento policéntrico para lograr el desarrollo conjunto de la autonomía individual, el trabajo comunitario y el sentido de pertenencia (figura 2), mientras de forma simultánea se favorece la co-construcción de una cultura del desarrollo de potencial humano en la práctica del Break-in-g, manteniendo su potencial formativo y transformador social en diálogo con sus características deportivas, resulta ser el interés de esta propuesta.

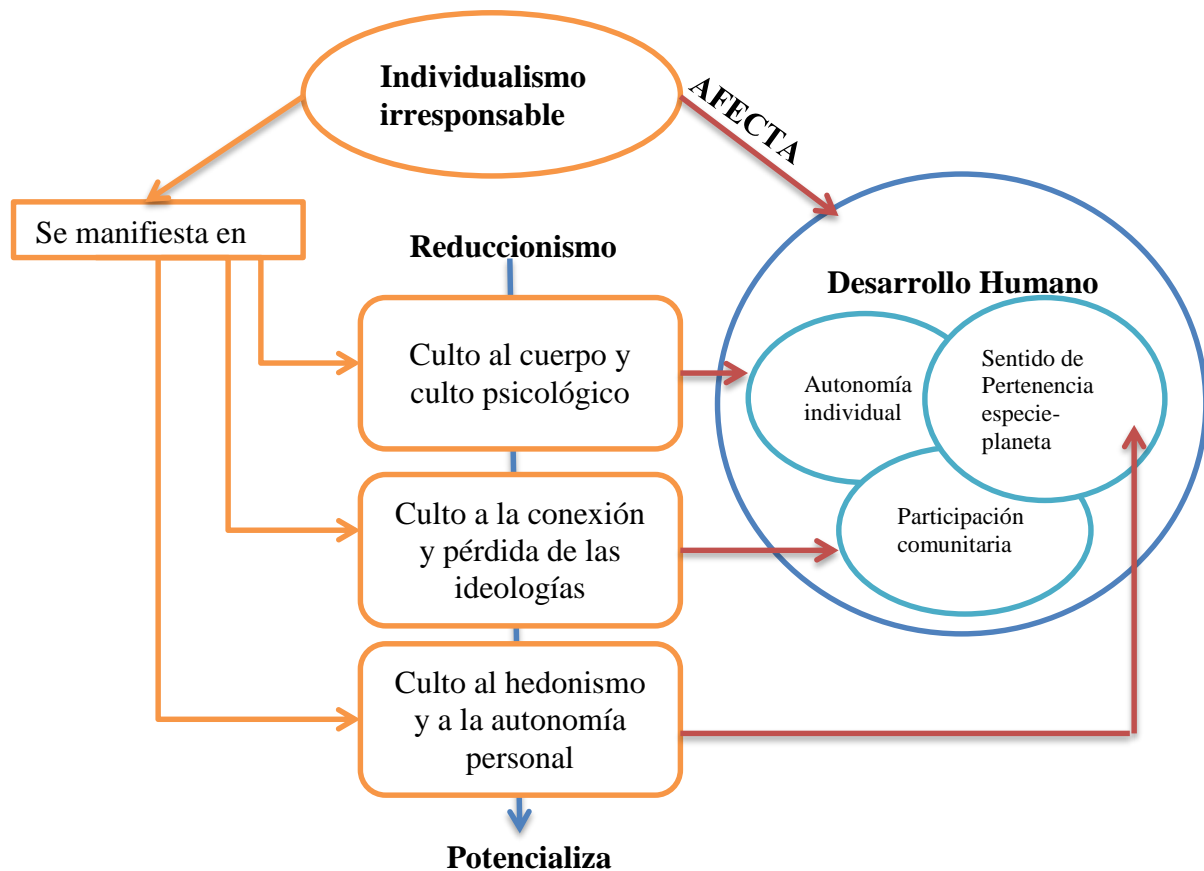


Figura 1 Incidencia del individualismo irresponsable sobre el desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Universidad Diego Portales (2018) y Morín (1999)

En síntesis, los párrafos anteriores develan y posibilitan la comprensión del desarrollo humano a través de:

1. La subjetividad en la relación dialógica entre el principio de exclusión y el principio de inclusión, donde se manifiestan el egoísmo y el altruismo como parte de la autonomía individual.
2. La intersubjetividad, en la relación dialógica entre cooperación y competencia como parte del trabajo comunitario y de la práctica.
3. El pensamiento policéntrico, en la relación entre la unidad y diversidad con la especie-naturaleza, desarrollando un sentido de pertenencia.

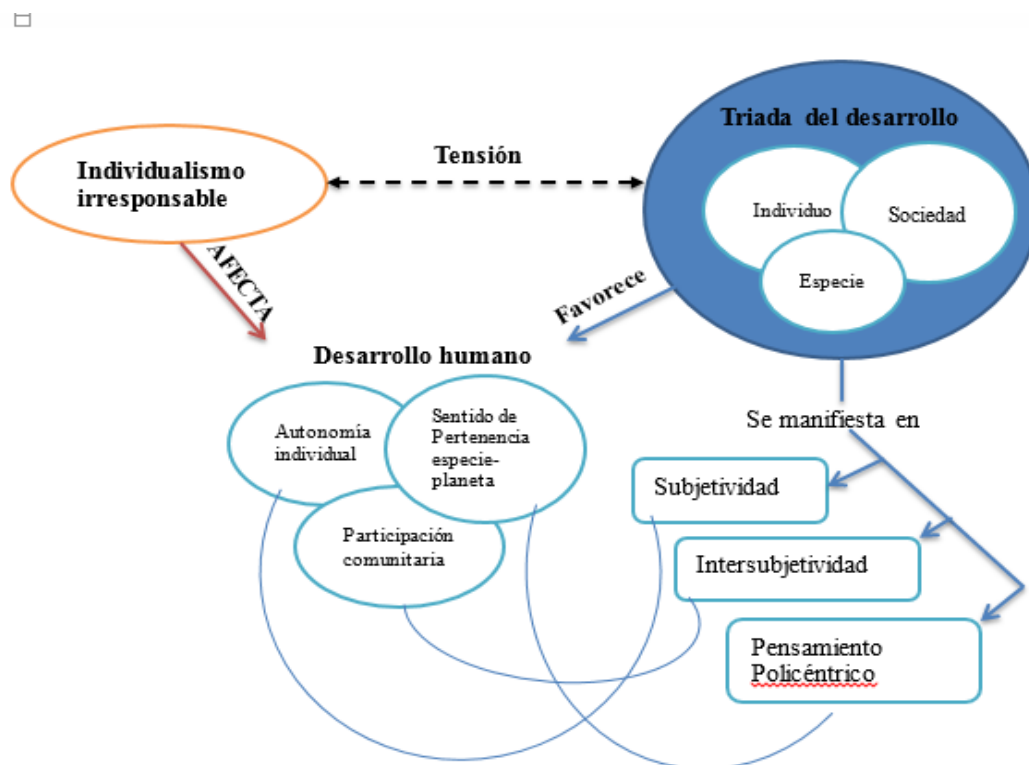


Figura 2 Contribuciones al desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia a partir de Morín (1999).

El diálogo entre estas relaciones no solo aporta a una cultura del desarrollo del potencial humano, sino, además, contrarrestan el individualismo irresponsable, sin desconocer su existencia y su interacción en la vida cotidiana de las personas. En la figura 3, es posible identificar los procesos dialógicos e interrelaciones existentes en esta propuesta de desarrollo.

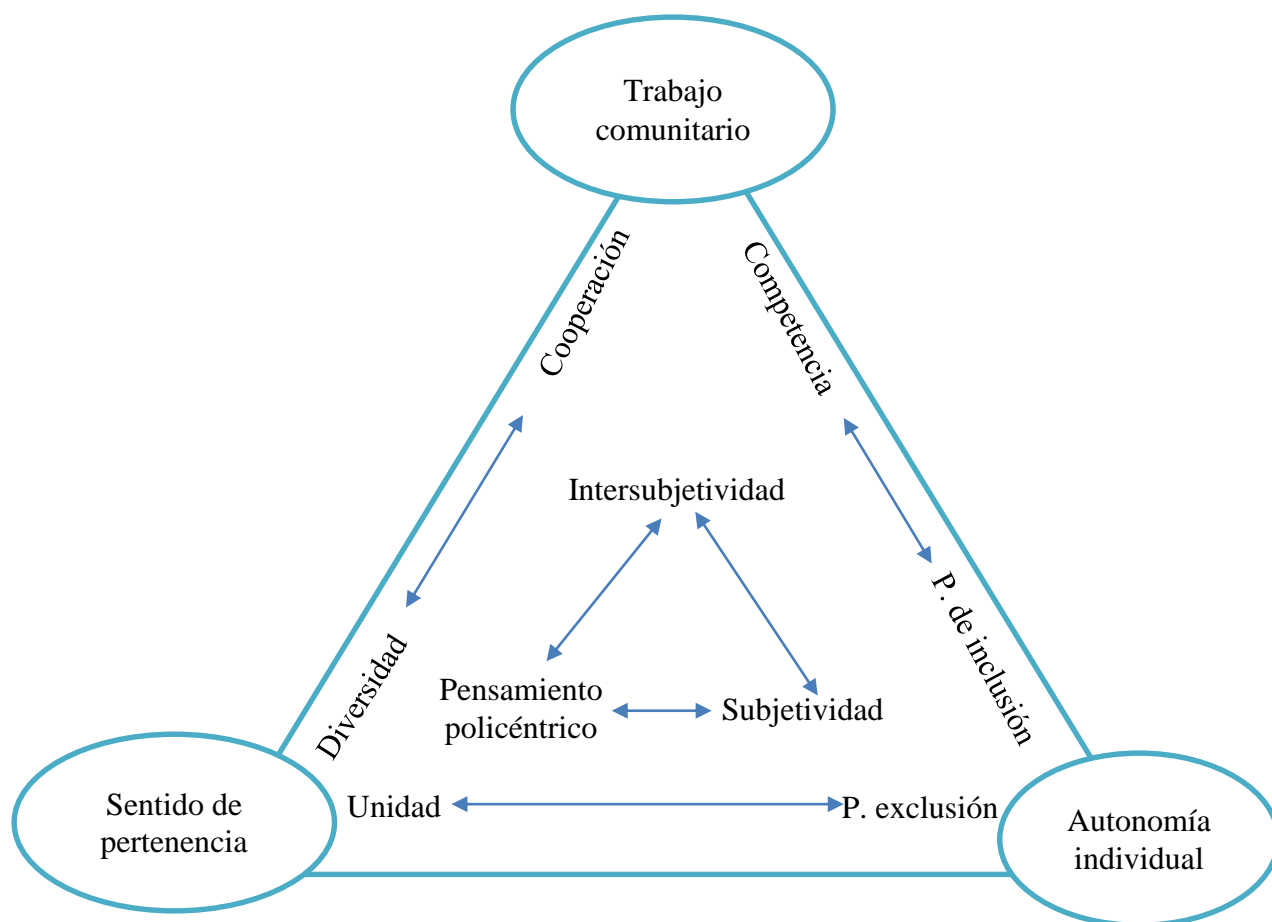


Figura 3. Relación dialógica en el desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia, a partir Morín (1999; 2006)

Experiencia corporal y desarrollo humano.

La experiencia corporal como objeto de estudio de la licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional se constituye como una alternativa y posibilidad para

responder a las necesidades que demanda la posmodernidad, contribuyendo y desarrollando acciones que contrarrestan problemáticas sociales del contexto (Díaz y Betancur, 2007), mediante el diseño e implementación de proyectos que le apuestan a un paradigma diferente de la educación física, el cual posibilita superar la perspectiva anatómico-funcional, integrando conocimientos desde la interdisciplinariedad y favoreciendo el desarrollo humano con fundamentos pedagógicos que orientan el compromiso educativo del profesorado egresado de esta institución.

EL documento maestro del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física PCLEF (2000) citado por Díaz y Betancur (2007) se refiere a la experiencia corporal “(...) como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y constituyen la historia de vida de cada persona (...)” (p.92), es decir, la experiencia corporal parte de la historia de vida de las personas, de aquellos acontecimientos que han sido significativos y han configurado su subjetividad, lo cual tiene una gran importancia y un gran potencial para la educación física, puesto que conocer de una manera más profunda a las personas les da una mayor participación y permite el desarrollo de un trabajo que le da gran valor a sus conocimientos, a sus prácticas corporales, a sus relaciones personales, a sus sueños y motivaciones.

Trabajar desde la experiencia corporal en las clases de educación física implica crear situaciones y espacios que posibiliten la significación de vivencias (experiencias). La experiencia corporal es única, intransferible o irreplicable” (PCLEF, 2004, p.30 citado por Díaz y Betancur, 2007, p.94) y se configuran a través del conocimiento de las historias de vida de los participantes, sus relaciones intersubjetivas y “El movimiento es ejercicio de poder (...)” (Díaz y Betancur, 2007, p.94). Uno de los medios utilizados en el PCLEF para posibilitar las

experiencias corporales, son las prácticas corporales, que emergen de acuerdo con el contexto sociocultural o que están insaturadas y condicionadas por un contexto histórico, en cualquier de los casos las prácticas corporales son creadoras y a la vez producto de la cultura.

La cultura ha sido ampliamente abordada por diferentes autores y disciplinas académicas, en este sentido, se ha convertido en un concepto de carácter polisémico, varía a través de la historia, de acuerdo al espacio, tiempo y tipo de sociedad en que se desarrolla, además, pasa por innumerables transformaciones. Desde la antropología, la cultura se manifiesta y se expresa en modos de ser, actuar, hablar, vivir etc., es un conjunto de valores, principios, costumbres, creencias, normas, tradiciones etc., que permean y definen un grupo social (Barrera, 2013).

Para Morín (2006) la cultura emerge de la sociedad humana, es decir, que las múltiples interacciones entre los seres humanos a través de relaciones comunicativas, emocionales, cognitivos, axiológicos etc., crean y recrean la cultura. Teniendo en cuenta que en las prácticas corporales surgen y se conforman por grupos sociales, es posible decir que hay una cultura que subyace a esas prácticas.

El Breaking es considerado para muchos como un estilo de vida y una cultura, como se expuso anteriormente nació con una ideología que se ha venido transformando, por consiguiente, es posible decir, que la cultura pasa por distintas tensiones entre la tradición y la emergencia de nuevos factores que la configuran, ambos con valiosos aportes, pues por un lado, la cultura que viene de la tradición une a los seres humanos con sus ancestros y con sus orígenes (Morín,1999), y por otro lado, las emergencias hacen que la cultura responda a las necesidades del contexto, ayudando al entendimiento entre contemporáneos.

Otro elemento importante de la cultura que se encuentra en tensión es la unidad y la diversidad cultural. La unidad cultural hace que se mantenga la singularidad, lo particular que identifica la cultura; y la diversidad permite aprender, respetar y valorar otras culturas (Morín, 1999). En este orden de ideas, la presente propuesta se instaure en el principio dialógico expuesto por Morín (1994), en el que dos elementos que aparentemente se contraponen como dualidad, no sólo coexisten, sino que se complementan.

Desde el principio dialógico se comprende el Breakin en su cultura originaria y en una cultura emergente, la cultura originaria parte desde: su ideología con una connotación social y transformativa (como se evidenció anteriormente); sus formas de expresarse en un lenguaje libre de estigmas; sus formas de moverse durante el baile como un lenguaje corporal bélico; sus Crews con su propia identidad y sus pasos originales; su forma de vestir como manifestación de su personalidad; la batalla como un encuentro para compartir y aprender, y no sólo para demostrar sus habilidades; el cypher como un espacio formado por un círculo que permite que fluya la energía y exista un sentido de igualdad entre quienes lo conforman; además, mientras uno de los participantes baila, los otros lo observan y lo apoyan; la humildad para bailar en espacios poco convencionales (ejemplo las prácticas sobre cartones), el respeto por quienes enseñaban sus movimientos desinteresadamente, etc.

Lo mencionado, son gran parte de los rasgos que constituyen la cultura del Breakin en su origen, y que como se ha venido mencionando, han sido permeados por el hiperindividualismo que posiblemente va a ser potenciado con la incursión de la práctica en los Juegos Olímpicos, entendiendo esta incursión no como algo perjudicial, sino como una oportunidad de pensar y co-construir un proceso dialógico formativo entre las intencionalidades de cada práctica, de tal

forma que se complementen y posibiliten la emergencia de una cultura del desarrollo del potencial humano.

La cultura emergente, es una cultura co-construida que se va auto-organizando en la medida que avanzan los procesos pedagógicos y de desarrollo humano y se van integrando conocimientos que surgen de las experiencias de vida de sus participantes. El potencial formativo del Brea-kin-g implícito en una cultura de desarrollo humano puede favorecer la formación del individuo, orientando y desarrollando su ser social y su sentido de pertenencia especie-planeta.

Teniendo en cuenta la concepción de cultura y experiencia corporal abordada, es posible afirmar que las características que se proponen posibilitan la co-construcción de una cultura de práctica del Brea-kin-g que emerge de las condiciones y necesidades de la sociedad actual e integra sus principios históricos fundamentales.

Las necesidades de la sociedad actual demandan propuestas para el desarrollo humano que no se reduzcan a una dimensión técnico-económica, al respecto, Molano (2015) describe una propuesta para el desarrollo del potencial humano con base en conocimientos de la educación física y la complejidad, donde sus elementos se entretajan y viven en constantes tensiones, el cuerpo se configura en el entramado de lo biológico, cultural y subjetivo (Molano, 2012, p. 76), y su desarrollo se da a través de tres principales campos: Biomotor, cognitivo y socio afectivo (relacional), estos campos se caracterizan por ser co-determinantes; co-implicantes; co-constructivos (Molano, 2015, p. 83), es decir, los cambios y desarrollos que tenga uno de los campos va a tener implicaciones en los demás, adicionalmente, los campos no son estructuras rígidas con determinantes que los delimitan entre sí.

Molano (2015) define que: “El campo biomotor contempla el conjunto de procesos fisiológicos, la motricidad de carácter filogenético y la motricidad de carácter aprendido, como

categorías fundamentales del desarrollo.” (p.83). Con relación al Break-in-g y a la población con la que se desarrolla el proyecto (jóvenes a partir de los 14 años), los procesos fisiológicos y ontogénicos son los de mayor relevancia, pues estos procesos posibilitan la autorreferencia, el cuidado de la integridad física y un mejor desempeño de los practicantes.

En el campo cognitivo hay diversos y bastos procesos, operaciones y funciones que interactúan para lograr el aprendizaje, sin embargo, abordarlos todos de forma explícita no es la finalidad de este proyecto, aun sabiendo que se encuentran presentes durante todo su desarrollo. Una de las funcionalidades cognitivas que claramente se desarrollan en este trabajo es la “(...) autorreferencia (conciencia de sí) (...)” (Molano, 2015, p.100) a través las capacidades perceptivo-motrices; y dentro de los procesos cognitivos a los que más se acude es el proceso senso-perceptivo pues este se constituye a partir de tres (3) fases fundamentales: Globalidad; Análisis y síntesis (Molano, 2015, p. 105).

La globalidad tiene especial importancia en el momento de desarrollar un pensamiento policéntrico y el análisis y la síntesis son base de la co-construcción de la cultura de desarrollo de potencial humano pues desde estos procesos se organiza el conocimiento generado por las experiencias de vida de los participantes.

El campo socio afectivo es determinante en las relaciones intersubjetivas y el trabajo comunitario, es el fundamento de una cultura de práctica, puesto que existe un “entramado simbólico” (Molano, 2015, p. 112) que se configura a través de las regulaciones, tradiciones, normas y valores que subyacen a la práctica, este mismo autor hace énfasis en dos elementos fundamentales de este campo: las emociones y los procesos axiológicos. Estos dos elementos son claves para los procesos expresivos y comunicativos. Las emociones se desarrollan en tensión entre el estado interno y el entorno; y los procesos axiológicos se fundamentan bajo

concepciones, creencias, ideologías etc., de grandes categorías como el ser humano, la sociedad, la cultura, en función de estas categorías y de las experiencias de vida las personas construyen sus valores.

Los componentes de los campos son abordados de forma más concreta en el microdiseño, sin embargo, a continuación, se pueden evidenciar de forma implícita en los fundamentos estructurales de la experiencia corporal en articulación con las relaciones dialógicas propuestas anteriormente. Según Molano (2012) la experiencia corporal se configura a partir de tres (3) dimensiones o planos (intracorporal, extracorporal e intercorporal) que permiten la identificación de sus fundamentos estructurales y de los cuales se puede inferir una orientación que lleva a la construcción de sus propios contenidos.

Plano intracorporal

Los planos o dimensiones de la experiencia corporal emergen de diversas relaciones, en el caso del plano intracorporal es “(...) la tensión permanente entre los imperativos biológicos y los imperativos sociales” (Molano, 2012, p. 80) del ser humano que posibilitan su emergencia. En el plano intracorporal se identifican dos conceptos importantes para la articulación con las relaciones dialógicas que configuran la autonomía personal, estos conceptos son la autorreferencia y la construcción de sí. Retomando los principios de inclusión (manifestado en el altruismo) y exclusión (manifestado en el egoísmo) propios de la autonomía individual, es así que se puede articular el principio de exclusión con la autorreferencia y el de inclusión con la construcción de sí.

En la experiencia corporal la autorreferencia y la construcción de sí, se da “(...) desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, los criterios valorativos, el reconocimiento de sus

posibilidades y restricciones, (...)” (Molano, 2012, p. 80), en ese orden de ideas, esas son las orientaciones que posibilitan el desarrollo de las relaciones dialógicas que configuran la autonomía personal. Ahora bien, esas orientaciones son constituidas por imperativos biológicos y sociales, es decir, no se dan de forma aislada, por ejemplo, las sensaciones se configuran a través de múltiples relaciones en las que el componente biológico (órganos de los sentidos, procesos fisiológicos) es integrado con las interpretaciones, significaciones, emociones, percepciones, y criterios valorativos que surgen de las interacciones sociales que se han convertido en una experiencia de la persona.

Molano (2012) al presentar su perspectiva del plano intracorporal caracteriza los sentidos (...) por ser: sinestésicos, autoestimulantes y constructivos.” (p.80), su propuesta invita a la concepción de un “sistema-senso-expresivo”, pues como se pudo evidenciar, los sentidos no son elementos aislados, y en esa medida posibilitan una forma de expresión y construcción biológico-histórico-sociocultural.

Plano extracorporal

El siguiente plano que posibilita la emergencia de la experiencia corporal, es el plano extracorporal, en él se manifiestan las relaciones entre el cuerpo y el espacio; el cuerpo y el tiempo; y el cuerpo y los objetos. Estas relaciones implican una connotación diferente del espacio, tiempo, y los objetos, permite su resignificación, pues desde un paradigma reduccionista en la educación física, el espacio está determinado por ciertas medidas, tipo de suelo, formas, direcciones etc., el tiempo sólo es una forma de medir el desarrollo de una actividad, de ejecutar

un movimiento, de demostrar un rendimiento etc., y la relación con los objetos depende de la utilidad y las características físicas que tenga ese objeto.

La resignificación del espacio en la experiencia corporal, comienza por comprenderlo más allá de su carácter físico en una percepción objetiva, pues desde una percepción subjetiva es un espacio cultural, y en él se desarrollan diversas relaciones con otros y con los objetos, en este espacio se constituyen entramados de carácter simbólico, por ejemplo, en la práctica del Breaking, su historia y la de sus practicantes influyen en las relaciones que se tejen, así como las ideologías, normas, regulaciones y las realidades que rodean las vidas de sus practicantes, la concepción de espacio transgrede las fronteras que lo definen geográficamente y posibilitan entender que “(...) no sólo ocupamos un lugar en el espacio: ocupamos un espacio y un tiempo en el espacio y el tiempo de los otros, en el tejido de las relaciones sociales micro y macro” (Molano, 2012, p.78).

Es clave prestar atención a esta concepción de espacio a nivel micro y macro, pues no sólo posibilita relacionarlo con la práctica del Break-in-g (lo micro), sino también, posibilita la articulación con la relación dialógica unidad-diversidad (macro) a través del reconocimiento de lo común y lo diverso que emerge a partir de las concepciones, simbolismos y significados del espacio que tienen quienes comprenden ese espacio con relación al sentido de pertenecía especie-naturaleza, de esta manera, se configura el plano extracorporal y se favorece el pensamiento policéntrico, posibilitando una co-construcción simbólica y global del espacio.

Cabe recordar que espacio-cuerpo-tiempo-objetos se encuentran en un entramado y que sólo son analizados por separado para facilitar su comprensión. En cuanto al tiempo y a la relación con los objetos también tienen una resignificación en la experiencia corporal. Molano

(2012) invita al lector a comprender el tiempo más allá de lo programático, y expresa la relatividad del tiempo (p.79).

En una práctica deportiva el tiempo programático puede aportar múltiples datos, es un factor importante para el desarrollo de los test de condición física, y hay que reconocer sus potencialidades, sin embargo, la relatividad del tiempo también es un factor sumamente importante no sólo para la práctica, sino para el practicante, pues poder entender o imaginar lo que significa para él bailar Break-in-g durante horas y sentir que fueron apenas minutos, o por el contrario que significa, y que sucede cuando esa persona baila unos minutos el tiempo le pareció eterno. Esta perspectiva puede posibilitar identificar y analizar relaciones de poder y condicionamientos sociales (estereotipos, cultos al cuerpo, psicológicos, etc.) que influyen en el desarrollo del trabajo comunitario.

Como última manifestación del plano extracorporal se encuentra la relación cuerpo y objeto, como se dijo en un comienzo, esta relación no sólo se basa en la funcionalidad del objeto, pues también es constituida por sus significaciones. Para comprender esas significaciones se puede analizar desde una experiencia de vida, por ejemplo en mi caso personal, le di un gran valor a los zapatos con los que aprendí a bailar Breaking, así mismo para muchos tienen un gran significado los zapatos con los que anotan sus goles en el fútbol, o las personas con las que logramos relacionarnos gracias a un balón, o un juguete etc., las múltiples interacciones y significados que posibilitan la relación cuerpo y objeto desde esta perspectiva complementan la perspectiva de su funcionalidad, y contrarresta las dinámicas del consumo pues vuelve más importante el valor que el costo.

Plano Intercorporal

En el plano intercorporal se destaca la intersubjetividad como un elemento constitutivo de la experiencia corporal (Molano, 2012), no obstante, esa intersubjetividad surge de “El acto comunicativo del cuerpo con su entorno social [que] se da en un campo de tensión [entre el plano intracorporal y el extracorporal]” (p. 81).

También se resaltan las emociones y los procesos axiológicos como fundamentos del campo socio afectivo mencionados por Molano (2015). Sobre las emociones Molano (2012) se refiere como un “(...) primer sistema de interacción” (p.82) con el entorno y las relaciones sociales a partir de la regulación de sus estados internos, las interacciones se desarrollan por medio de la comunicación y la expresión corporal, incluso el lenguaje corporal tiene mayores posibilidades de comunicar las emociones que el lenguaje verbal, pues las posturas, gestos y expresiones están llenos de significados y simbolismos que se interpretan en el marco de una cultura o una práctica.

En este caso en el Break-in-g existe un lenguaje simbólico mientras se danza y mientras se batalla, existen gestos que tienen un significado a nivel mundial, tal es el caso del plagio que se simboliza moviendo y golpeando los antebrazos de forma paralela, o las caídas mientras se baila que son simbolizadas pegándole palmadas al suelo, o una quemada (burn down) donde uno de los bboys hace un paso mirando fijamente a su contrincante, intentando intimidar y demostrar superioridad. Estos lenguajes del cuerpo desarrollan su sentido en un contexto y es una importante forma de conocer la cultura, pero también de relacionarse con otros a partir de sus

emociones y sentimientos, aprender a leer ese lenguaje puede contribuir al desarrollo del trabajo cooperativo y comunitario.

Los procesos axiológicos se desarrollan a partir de la tensión existente entre el contexto sociocultural e instituciones que condicionan unos sistemas normativos y regulativos y unas condiciones internas construidas a partir de experiencias de vida que posibilitan una concepción propia de vida, de sociedad, de ser humano etc. (Molano, 2015), el Breakin por medio de su ideología originaria tiene un sistema de valores (respeto, trabajo en equipo, solidaridad, justicia etc.,) que son o no integrados por los participantes y que también se ven afectados por el contexto y sistema socioeconómico en el que se desenvuelven. Para el caso del presente trabajo se plantea el diálogo entre la competencia y la cooperación como parte importante de la práctica y la vida cotidiana donde se manifiestan los procesos axiológicos.

En la figura 4 se pueden observar los planos intracorporal, extracorporal e intercorporal en articulación con las relaciones dialógicas del desarrollo humano que conforman un entramado que posibilita la formación de un ser humano cuyo principio práxico (reflexión-acción) es el diálogo entre opuestos que en realidad se complementan, de esta manera, emerge un ser humano Break-in-g, cuyo significado emerge en primer lugar, por su traducción: romper, que en este caso significa romper con los condicionamientos del sistema socio-económico, su alienación y su dominación manifestados en el individualismo irresponsable, en los reduccionismos y la polarización, por lo cual el ser humano es formado bajo un principio dialógico que posibilita una mejor comprensión de sí mismo; del otro; y de lo otro.

En segundo lugar, tiene una connotación histórica pues en sus orígenes rompió con estereotipos, segregación social, violencia, ninguneo etc., pues esta práctica no sólo hizo visibles

ante el mundo a los afroamericanos y latinos inmigrantes, sino que les dio una alternativa de vida, fueron reconocidos por transformar la realidad de sus comunidades, rompieron el paradigma y lo que muchos pensaron era un determinante en sus vidas: ser pobres o delincuentes.

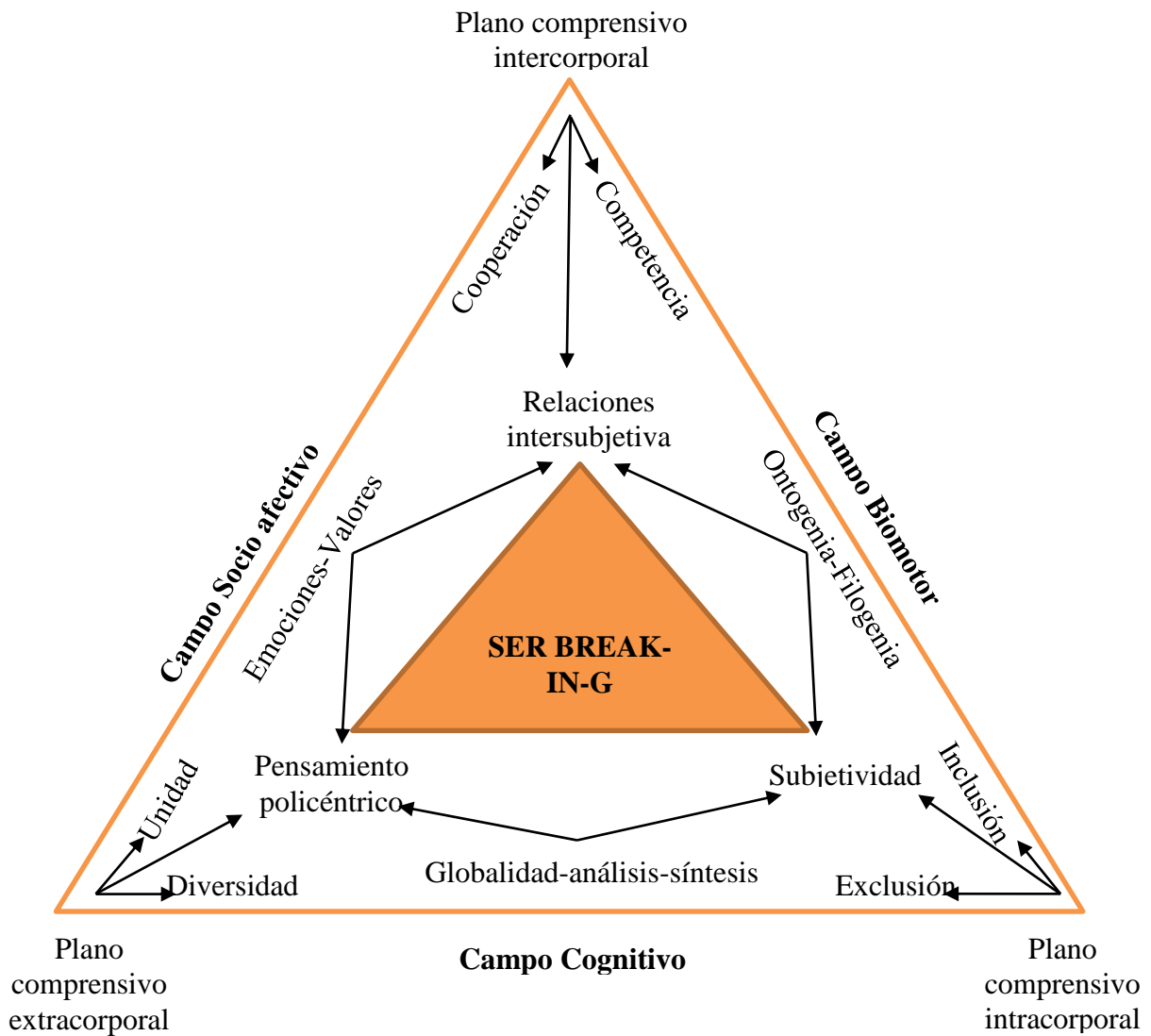


Figura 4. Ser humano a formar

Fuente: Elaboración propia. A partir de Molano (2015), Morin (1999)

En la figura 4 también es posible identificar la articulación entre la comprensión y los planos de la experiencia corporal. Para Morín (1999, p. 52) la comprensión es compleja, es decir, es abordada de forma intelectual, subjetiva, contextual, intersubjetiva, e introspectiva. La comprensión subjetiva e introspectiva se desarrolla en el plano intracorporal, permiten el conocimiento y construcción de sí, y la posibilidad de identificar y compartir con sus compañeros sus experiencias corporales; la comprensión intersubjetiva se desarrolla en el plano intercorporal ya que permite el conocimiento y reconocimiento entre las personas; y la comprensión intelectual y contextual en el plano extracorporal en el que se desarrolla un pensamiento policéntrico y se identifican los condicionamientos sociales.

Break-in-g y su paradigma pedagógico.

La pedagogía crítica surge como respuesta a las necesidades sociales que demandan transformaciones en las formas de relacionarse, de participar, de reflexionar y comprender el mundo (Trujillo, 2017, p. 86) y de esta surgen y se asocian otras miradas. De esta manera, y teniendo en cuenta que los principios originarios del Breakin se encuentran estrechamente relacionados con una línea crítica, y que el paradigma de la complejidad se puede considerar una perspectiva crítica del mundo moderno reduccionista, este trabajo basado en el paradigma de la complejidad encuentra parte de su fundamentación pedagógica en la perspectiva crítica.

El paradigma crítico social hace algunos aportes a este proceso educativo, pues a través de él surgen alternativas de sostenibilidad ante la preocupación que centra sobre “la sociedad de masas y la destrucción de la naturaleza” (Trujillo, 2017, p.89), siendo estas consecuencias de los diferentes rasgos del individualismo irresponsable. Además, se caracteriza por desarrollar una participación activa de los estudiantes, la co-construcción del conocimiento, el diálogo y la

comprensión, lo cual se integra de manera armónica a la perspectiva compleja y a la experiencia corporal.

Desde la perspectiva de desarrollo humano el principio dialógico ha sido epicentro de los párrafos abordados hasta ahora, en la práctica (en el campo) este principio tiene la misma importancia, de esta manera, al respecto, en la pedagogía crítica y los procesos educativos que orienta, es fundamental conocer los intereses y necesidades de los estudiantes (Trujillo, 2017, p.86), lo que en la complejidad se relaciona con la realidad contextual y la pertinencia del conocimiento, de tal manera, que las relaciones son menos verticales y más participativas entre actores educativos, posibilitando la autorreflexión que lleva a la identificación de esos intereses, creencias, motivaciones, sueños y necesidades.

Otro punto importante en la pedagogía crítica es la participación comunitaria, en este sentido para la co-construcción de una cultura de desarrollo humano es necesario que la misma comunidad, en este caso los practicantes de Break-in-g identifiquen las implicaciones de los condicionamientos sociales de la actualidad; la importancia de reconocer sus experiencias de vida y las de sus compañeros; desde su historicidad y sus transformaciones, de esta manera, es posible desarrollar un sentido crítico en el que se proponen alternativas para superar sus problemas basados en la argumentación y articulando la teoría y la práctica en sus formas de vida cotidiana.

La perspectiva pedagógica que orienta el desarrollo de esta propuesta se constituye en la articulación entre los saberes necesarios para la educación del futuro planteados por Morín (1999) desde la mirada del pensamiento complejo en relación con los fundamentos de la pedagogía crítica planteados por Trujillo (2017, p.102).

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro son en esencia ideas orientativas desde una perspectiva compleja, que busca la transformación de las relaciones humanas y sociales (Morín, 1999, p.1) exponiendo lo perjudicial que han sido las dinámicas sociales desde perspectivas reduccionistas para las personas y el planeta. En los siete saberes se busca diferentes maneras de relación entre el ser humano y su entorno por medio de una reforma de pensamiento, sin embargo, abordar los siete saberes en su totalidad, desde su complejidad y de forma explícita son desafíos que desbordan los alcances de este trabajo, por lo tanto, en este apartado se analizan tres (3) de los siete saberes de forma específica y se relacionan de forma directa con la pedagogía crítica.

Una de las características más importantes para la educación desde un paradigma crítico social es “la adopción global y dialéctica de la realidad educativa” (Trujillo, 2017, p.101), por lo cual se relaciona directamente con la afirmación de Morín en la que plantea que en la educación del futuro es necesario desarrollar un conocimiento pertinente (1999, p.15), es decir, que es un conocimiento que se ubica en un contexto, es comprendido desde una perspectiva global, multidimensional y compleja, lo cual se asocia con el pensamiento policéntrico.

Para Morín es necesario una “reforma de pensamiento”, pues este se ha desarrollado en función de un paradigma simplificador (1999, p. 15), en las escuelas, y en la educación en general se desarrollan perspectivas reduccionistas, parceladas, y divididas que aíslan los conocimientos dificultando el diálogo entre las diferentes disciplinas o materias, descontextualizando e imposibilitando una visión global del mismo (p.15), también se desconocen o subvaloran otros tipos de conocimientos no científicos, otras cosmovisiones que desligan de alguna manera de lo natural y ancestral. Cabe mencionar, que Morín (1999) aclara

diciendo: “No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos” (p.21).

Dar valor a otro tipo de conocimientos es fundamental en esta propuesta puesto que se acude a las experiencias de vida de los practicantes y a la historia social de la práctica del Break-in-g, de esta manera se constituye un conocimiento contextualizado, pues acude a las necesidades e interés que los mismos practicantes develan.

Lo global en este caso no sólo se instaura en el pensamiento policéntrico, también, fue destacado en el campo cognitivo expuesto en la experiencia corporal. Este concepto hace referencia a la capacidad de ver el todo en las partes como sucede en la interrelación e interdependencia de la triada individuo-sociedad-especie, visualizando como afecta, incide y se ubica la globalidad en el individuo (de ahí la importancia de identificar los condicionamientos sociales) y como el individuo tienen el mismo efecto sobre la globalidad.

Seguidamente, lo complejo y multidimensionalidad del conocimiento pertinente son aspectos que se han venido abordando desde la introducción a la propuesta de desarrollo humano y se explican tanto en los campos de desarrollo del profesor Miguel Angel Molano, como en la triada autonomía personal, trabajo comunitario y sentido de pertenencia de Edgar Morín.

La segunda característica importante de la pedagogía crítica en este trabajo es “la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración” (Trujillo, 2017, p.101), y se articula con el saber comprender (Morín, 1999) de la siguiente manera:

Morín identifica algunos rasgos de lo que en el presente texto se denominó culto a la conexión, afirmando: la información y el acceso a ella son bastos, los medios de comunicación

son cada vez más, y más sofisticados, sin embargo, y paradójicamente más comunicación, no quiere decir mejor comprensión humana, de ahí que emerja la comprensión como uno de los saberes que plantea Morín (1999, p.50).

El reto educativo de la comprensión está compuesto por una comprensión objetiva y una subjetiva. Por un lado, en la comprensión objetiva, son fundamentales los procesos cognitivos (la explicación, el análisis, la síntesis etc.); la comunicación asertiva y el conocimiento pertinente (Morín 1999), sin estos elementos los diálogos entre practicantes no serían posibles, así como tampoco sería posible la cooperación o la co-construcción, las dificultades frente a estos procesos, según Morín (1999) la parte de las grandes dificultades frente a la comprensión objetiva sería la falta de atención sobre el otro y sobre lo otro, la falta de argumentación y la polisemia de los conceptos (p.51).

Por otro lado, en la comprensión subjetiva se desarrolla la empatía, la solidaridad, la tolerancia etc., a través de las emociones, sentimientos y valores, estos elementos se hacen visibles y se potencian a través de la experiencia corporal como una oportunidad de encontrarse y reconocerse con los otros. Las grandes dificultades en la comprensión subjetiva son la indiferencia, subvalorar otras formas de ser, hacer, pensar, conocer, que dificultan el reconocimiento de la diversidad de ritos y costumbres (Morín, 1999, 51).

Teniendo en cuenta lo abordado hasta el momento es posible afirmar que, para desarrollar los procesos democráticos del conocimiento planteados en la pedagogía crítica, es necesaria la comprensión objetiva para argumentar y hablar con claridad; la comprensión subjetiva e intersubjetiva para facilitar la escucha y la empatía.

Por último, afrontar las incertidumbres (Morín, 1999) se articula con la relación teoría práctica como característica de la pedagogía crítica (Trujillo, 2017). La relación teoría práctica es en sí misma una incertidumbre, en la práctica existen tantos factores, interacciones, relaciones, interdependencias y situaciones que modifican los procesos y los objetivos, que la única certeza que existe es que no hay certezas, lo cual no quiere decir que los encuentros no se planifiquen con la rigurosidad académica que se requiere, o que no haya una fundamentación teórica, sino más bien, quiere decir que se trata de reconocer que la praxis es incierta y que no se debe forzar para que se convierta en lo que el profesor espera, en palabras de Koetting (1990) citado por Trujillo (2017) “la práctica es la teoría” por eso el hecho de que la cultura de práctica de desarrollo del potencial humano sea co-construida.

Es necesario trabajar con los participantes sobre cómo afrontar este principio de incertidumbre, como un aspecto fundamental en el desarrollo humano, pues quienes pretenden tener certezas, son más rígidos hacia los cambios, y si algo demostró la pandemia del COVID-19 es que pueden haber cambios abruptos que cambian la vida, las personas que les cuesta afrontar estos cambios (incertidumbres) son más propensos a ser afectados por las características del culto psicológico y el culto al cuerpo del individualismo irresponsable, es decir, a enfermedades físicas, emocionales y mentales.

En el proceso educativo afrontar las incertidumbres quiere decir adaptarse a los cambios, aprender de los errores, asumir un criterio, no caer en la ingenuidad de aceptar todo cambio, pues para afrontar la incertidumbre se deben tomar decisiones que según Morín se encuentran en tensión entre apostar por el cambio y tener precaución (1999, p.47). La incertidumbre también es posible verla como una oportunidad para romper con lo que se quiere determinar, con

condicionamientos, alienaciones y procesos de normalización, la incertidumbre hace parte del ser humano y marca su devenir en el mundo.

En los practicantes de Break-in-g también es importante entender este principio ya que les posibilita ampliar la perspectiva de su profesión, como artista o deportista muchos tienden a dar por hecho lo que otros han dicho, lo que la literatura, la teoría, los textos y la sociedad dicen. Por ejemplo, en los artistas que no van a poder vivir de lo que hacen, en los deportistas que dependiendo de sus características fisiológicas podrán o no sobresalir en el Break-in-g, que hay muchos que bailan mejor y que por eso ellos no podrán destacar, todos estos son condicionamientos que desde mi experiencia han generado deserción de está y muchas otras prácticas, de sus intereses, sueños y aspiraciones y a las que me gustaría decir ¡NO!, no es una certeza, y afrontar la incertidumbre “es esperar lo inesperado” (Morín, 1994, p.42), creer en lo que otros no creen, soñar más allá de lo que otros esperan, seducir y dejarse seducir de otros a creer y soñar a arriesgar, apostararlo todo.

Claro que también, es una posibilidad de igual valor tomar la decisión de tener precaución y no apostararlo todo por su profesión, buscar otras formas de desarrollarla, de esta manera, se mantiene la tensión entre el riesgo y la oportunidad lo cual configura la estrategia como forma de afrontar las incertidumbres (Morín, 1999, p. 49).

En la figura 5, es posible evidenciar la articulación entre postura crítica y los saberes postulados por Morín y como su interrelación e interdependencia van configurando la perspectiva pedagógica de la presente propuesta en relaciones bidireccionales co-determinantes y co-constructivas.



Figura 5 Características de la perspectiva pedagógica.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Trujillo (2017); Morin (1999).

Para desarrollar la perspectiva y mediación pedagógica es importante la globalidad y la praxis en articulación con el conocimiento pertinente y el afrontar las incertidumbres puesto que permiten favorecer la comprensión subjetiva, intersubjetiva y policéntrica desde el descubrimiento y conocimiento de las historias de vida y experiencias de los participantes, así como sus sueños y motivaciones de forma individual y grupal identificando sus expectativas, hipótesis, proyecciones o utopías para el futuro a nivel policéntrico y desde procesos democráticos.

Los espacios deben ser orientados a partir de la co-construcción del conocimiento, a partir de experiencias propias, y de aprendizaje, habilidades, conocimientos y destrezas de los demás con trabajos cooperativos y competitivos en enseñanza piramidal (grupos pequeños a grupos grandes) y la mayéutica para el desarrollo del pensamiento crítico (Hiler y Paul, 2008). Esta serie de técnicas permiten generar situaciones en las que surgen incertidumbres que los practicantes

deben afrontar contemplando las posibles oportunidades y riesgos de sus acciones, para así poder decidir si apostar por esa acción o tomar precaución, teniendo en cuenta que “No hay pedagogía crítica sin utopía posible” (Trujillo, 2017, p.106).

Para Hiler y Paul (2008) la pedagogía crítica debe propiciar el diálogo, el preguntar, evaluar, argumentar, explicar, interpretar, analizar y sintetizar, todos son procesos fundamentales de su constitución, además de posibilitar la co-construcción del conocimiento sacando de la zona de confort a los participantes, en especial a aquellos que no participan casi. Otra de las ventajas de la pedagogía crítica es el tiempo existente en los espacios para reflexionar y para que los estudiantes conversen se relacionen y sinteticen sobre los conocimientos construidos en clase, en este sentido, según Hiler y Paul (2008) en la pedagogía crítica el profesor habla menos y escucha más, para que, por consiguiente, los estudiantes piensen más.

Las intervenciones del profesor generan desequilibrio y dinamizan el espacio estimulando la atención, por ejemplo: cuando pide a un estudiante que diga con sus palabras lo que otro compañero dijo o que tome postura frente a lo que otro u otros expresaron. También es un precepto importante para el profesor organizar la progresión de los conocimientos solicitando tareas previas y posteriores al desarrollo de las clases, consultando sobre los temas de interés de los estudiantes y porqué y para qué pueden ser importantes para ellos (Hiler y Paul, 2008).

En relación con lo expuesto para lo evaluativo se propone el desarrollo de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como una forma de superar perspectivas reduccionistas de evaluar, en las que generalmente el maestro es el único con participación activa.

También se consideran aspectos cualitativos, superando así perspectivas reduccionistas que se centran sólo en términos cuantitativos, a partir de la recolección de experiencias de los participantes, la forma en que perciben y comprenden su proceso formativo, las maneras en que se relacionan, y relacionan los contenidos y temas planteados. Todo esto en el marco de la evaluación formativa, la cual favorece posturas críticas ya que posibilitan la reflexión, la participación activa de los estudiantes y la co-construcción del conocimiento (Basurto Mendoza, S., Moreira Cadeño, J., Velázquez Espinales, A., Rodríguez Gámez, M. (2021).

La evaluación formativa amplía las posibilidades del maestro para pensar, organizar, plantear y replantear las sesiones de clase, sus temáticas, e incluso propósitos formativos, en este tipo de evaluación la participación de los estudiantes es tan importante que sus percepciones, opiniones, ideas y requerimientos pueden hacer que se modifique lo planteado por el maestro para responder de manera oportuna a sus necesidades. Esta característica orgánica de este tipo de evaluación se articula de forma sinérgica con el pensamiento complejo que también se caracteriza por desarrollar estas dinámicas en las que orden y desorden se encuentran en tensión dialógica.

Ahora bien, también es posible comprender la evaluación formativa desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de las siguientes relaciones:

Autoevaluación e intracorporalidad: La autoevaluación se caracteriza porque el participante es consciente de su propio aprendizaje (Basurto et al., 2021), es decir, es una oportunidad para pensarse, para conocer más sobre sí mismo, sobre sus formas aprender, sus errores, la influencia que otros tienen en ese proceso formativo, estos elementos se convierten en una forma de contribuir a la intracorporalidad, a la autorreferencia y la construcción de sí, es

decir, el proceso evaluativo no es solamente para comprender el proceso, sino que es una forma de contribuir y potencializar ese proceso.

Coevaluación e intercorporalidad: El proceso de coevaluación implica la participación de todos los estudiantes, es un trabajo colaborativo que permite la reflexión sobre el desarrollo de la formación con relación al aprendizaje grupal, es una forma de contribuir y potencializar la intercorporalidad desde las formas de relacionarse entre participantes y de percibir a sus compañeros con respecto a sus valores, emociones y conocimientos grupales.

La coevaluación es importante para favorecer el diálogo y para encontrar formas de comprender a sus compañeros, y que el trabajo cooperativo y competitivo están llenos de tensiones, posiblemente estas tensiones permitan que emerjan discusiones y formas de comprensión similares entre participantes; sin embargo, también, es posible que esas tensiones obstaculicen el diálogo y la comprensión, por eso es tan importante la coevaluación, porque es un espacio y tiempo para escuchar y considerar las opiniones, ideas y experiencias de otros durante la clase y así identificar dificultades y facilidades para relacionarse y para aprender.

Heteroevaluación y extracorporalidad: En este proceso evaluativo, también, es fundamental la perspectiva, interpretación y participación del maestro, aunque la evaluación formativa este constituida predominantemente por los estudiantes, las decisiones son tomadas por el maestro de acuerdo a su interpretación y evaluación sobre la conveniencia de las mismas, estas decisiones son tomadas de acuerdo a la posible pertinencia respecto a si favorece o no el propósito formativo y la perspectiva de ser humano que se quiere formar.

La heteroevaluación es potencializada a través de la extracorporalidad ya que amplía su perspectiva, ya no sólo se consideran reflexiones en torno a los estudiantes y sus aprendizajes

durante el desarrollo de las clases, sino, además, se amplía la mirada al entorno (espacio), el tiempo y a diferentes simbologías que tienen incidencia en los participantes.

Diseño curricular

A nivel general la presente propuesta curricular se desarrolla a través de una perspectiva compleja, desde un diseño cíclico que posibilita una retroacción y le da una progresión y continuidad al proceso educativo posibilitando adaptaciones y transformaciones al mismo mediante una evaluación formativa orientada a cumplir con los propósitos formativos. El diseño se estructura de forma hologramática y está constituido por microciclos pedagógicos (cada 6 clases), mesociclos pedagógicos (cada 12 clases) y macrociclos pedagógicos (cada 18 clases) en los que permanece constante el principio dialógico de tal manera que se entretujan relaciones e interdependencias entre los diferentes ciclos como se puede observar en la figura 6. Al final de cada ciclo existe el espacio para una sesión emergente que permite identificar, co-construir y evaluar experiencias. La dialogicidad es transversal a la propuesta y se puede observar desde lo más específico del diseño, hasta lo más general.

La mayoría de las sesiones de clase se orientan desde el taller, es decir, desde el conocimiento co-construido, por medio de preguntas se estimulan el diálogo y la atención intentando articular teoría y práctica en un aprender haciendo (Cano, 2012). Como se ha venido enunciando, esta propuesta se desarrolla desde la experiencia corporal y sus fundamentos estructurales emergen de tres principales planos: plano intracorporal, intercorporal y extracorporal (Molano, 2012).

En el plano intracorporal se busca el desarrollo y la comprensión de la subjetividad para favorecer la autonomía individual como constitutivo del desarrollo humano por medio de la relación dialógica entre dos elementos fundamentales: un principio de exclusión en el que el ser humano manifiesta una condición de egocentrismo identificándose como único; y un principio de

inclusión del que nace el altruismo, pues existe la necesidad de hacer parte de un grupo social y establecer lazos de fraternidad.

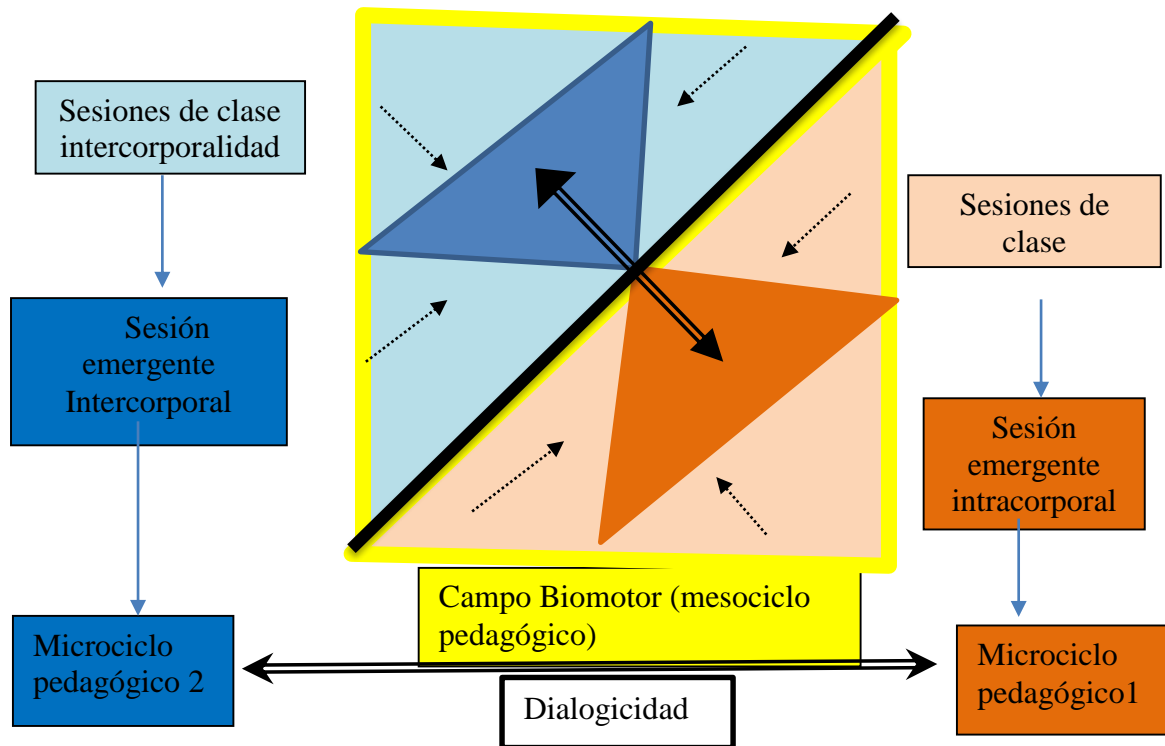


Figura 6 Dialogicidad entre microciclos pedagógicos

Fuente: Elaboración propia a partir de Molano (2015)

Desde el plano intracorporal como proceso introyectivo se identifican dos conceptos importantes para la articulación con las relaciones dialógicas que configuran la autonomía personal, estos conceptos son la autorreferencia y la construcción de sí. De esta manera, los principios de inclusión (manifestado en el altruismo) y exclusión (manifestado en el egoísmo) propios de la autonomía individual se pueden articular con la autorreferencia y la construcción de sí respectivamente.

En la experiencia corporal es importante la significación de vivencias, conocer la historia de vida. En este sentido, al conocer la historia de vida y acontecimientos que han marcado a los

participantes se contribuye a su autorreferencia, que se encuentra en diálogo con el reconocimiento de sus cualidades en esa historia de vida y como desde esas cualidades puede aportar a otros, lo cual contribuye a la construcción de sí.

La experiencia corporal en la educación física se concibe como posibilidad integradora para relacionar y desarrollar diversos contenidos de la educación física y sus respectivas tendencias. En primera instancia, en el plano intracorporal se busca desarrollar contenidos relacionados con la propiocepción para desarrollar esas características que van a contribuir a la autorreferencia y la construcción de sí, entonces, por ejemplo: partiendo del sentido articular a través del desarrollo de la flexibilidad se recorren diferentes partes del cuerpo mientras de forma introyectiva se hace un recorrido por la historia de vida y por aquellas vivencias que marcan unas singularidades en el cuerpo subjetivo (entendido como la emergencia entre un cuerpo biológico y un cuerpo sociocultural), mediante la técnica de la flexibilidad, la respiración y la cinestesia se posibilita el autoconocimiento en función de lo que se ha vivido de forma individual y colectiva.

Ahora bien, en la propuesta curricular que se intenta explicar, es importante señalar que cada cinco clases trabajando sobre un plano surge un sexto encuentro que emerge en función de los intereses, aprendizajes y dudas de los estudiantes. Este encuentro es de especial importancia pues posibilita una participación real y democrática de los aprendices, pues el docente pasa a orientar por medio de una pregunta, y el desarrollo de la clase se da de forma libre y autónoma en función de esa pregunta. Hasta este punto se configura lo que se ha denominado un microciclo pedagógico, es decir, la dialogicidad entre las características de construcción de sí y autorreferencia.

Luego, para abordar el plano intercorporal se desarrollan contenidos que posibiliten lenguajes simbólicos del cuerpo y la cultura, así como los sistemas regulativos de la misma; y se plantea en función del desarrollo y trabajo comunitario a través de procesos de intersubjetividad en el que se manifiestan y favorecen valores axiológicos y emociones. En el caso del break-in-g es posible evidenciarlos de forma más específica en el trabajo cooperativo y en la competencia, por lo tanto, desde allí se manifiesta la relación dialógica, por medio de la expresión corporal, las posturas, los gestos y el lenguaje corporal que comunican significados y simbolismos que se interpretan en el marco de una cultura o una práctica.

En este plano se desarrollan contenidos de la expresión corporal, como el juego dramático donde la puesta en escena de un performance permitirá evidenciar los significados, similitudes y diferencias de la práctica a nivel competitivo y cooperativo, así como los valores y emociones intrínsecos a estos, para de esa manera evidenciar la dialogicidad entre cooperación y competencia reconociendo sus potencialidades y dificultades con el objetivo de fortalecer el trabajo comunitario.

Una vez se abordan dos planos, cada uno en seis sesiones de clase, se establece la dialogicidad entre los dos microciclos pedagógicos, para dar origen a un mesociclo pedagógico que materializa lo que el profesor Molano denomina campos del desarrollo humano (2015), en este caso la dialogicidad entre lo intracorporal y lo intercorporal posibilita la reflexión en cuanto a un campo biomotor, donde el movimiento se convierte en posibilitador de autoconocimiento y expresión, por ejemplo, se desarrolla una clase en cypher (círculo que representa igualdad, respeto y energía, formado por todos los participantes que danzan o dialogan para compartir y/o competir) donde los participantes entran a demostrar sus habilidades técnicas, expresivas y de su personalidad, dando cuenta del desarrollo de la dimensión intracorporal e intercorporal.

El segundo mesociclo pedagógico se comienza a configurar a partir del plano extracorporal y su relación con el plano intracorporal. En el plano extracorporal, el principio dialógico está dado entre la unidad y la diversidad, una relación dialógica entre el reconocimiento de la diversidad de las especies, de la naturaleza y las diferentes culturas y la unidad entre lo diferente, es decir, la vida, la energía, el espacio etc., lo cual desarrolla un pensamiento policéntrico.

El plano extracorporal se conforma por la relación entre el cuerpo y la significación que le da al espacio-tiempo-objetos (Molano, 2015), pues esta relación del cuerpo se da con un espacio que es físico y a su vez cultural, con los objetos vistos desde su utilidad y su valor (significación), y con el tiempo que es programático y a la vez relativo, estas relaciones con el exterior permiten identificar el valor de la unidad y la diversidad. Por ejemplo: Al trabajar la unidad se deben identificar aquellos aspectos que tenemos en común con lo otro (la naturaleza, otras especies etc.) trabajar en función de reconocer la diversidad, es dar valor e identificar la importancia de eso otro, desde la relación cuerpo tiempo se busca que por medio de la orientación temporal se superen nociones básicas de antes, ahora y después, para pasar a identificar los significados y trascendencia del pasado en el presente y del presente en el futuro.

Desde el break-in-g la configuración de los movimientos fundamentales tienen una historia, unos significados que expresan los rasgos del contexto de la época, por lo tanto, su lenguaje corporal bélico, sus movimientos acrobáticos que tienen todo un sentido y que se deben analizar en el aprendizaje y en la enseñanza, a partir de esa relación es posible comprender que como sujetos no están aislados de lo otro, de la historia, de la prehistoria, de otras formas de vida, y que así mismo sus movimientos y acciones pueden trascender para favorecer o afectar de forma negativa el futuro.

Este segundo mesociclo pedagógico conformado por el plano intracorporal y extracorporal posibilita la reflexión y el desarrollo del campo cognitivo, se busca contribuir a un pensamiento policéntrico que logra abordar la globalidad, el análisis y la síntesis como procesos cognitivos que favorecen la relación con lo otro y el autoconocimiento. Por ejemplo: Mediante una competencia (batalla) de break-in-g, se pone en escena un performance de la relación interna con el entorno y el medio natural representando las problemáticas que evidencian en el proceso formativo que afectan lo otro.

El tercer mesociclo pedagógico se desarrolla en función de los planos intercorporal y extracorporal, que posibilitan la reflexión y desarrollo del campo relacional donde se manifiestan las emociones y valores axiológicos que constituyen las relaciones con los otros y con lo otro. Ejemplo: Se trabaja desde la cooperación en el desarrollo de coreografías que posibilitan el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas en función de la puesta en escena de una vivencia del contexto inmediato en el que se encuentran. Estas relaciones se pueden comprender mejor a partir de la figura 7.

Sistema y metodología Trivium

A continuación, se hace una apuesta por mostrar cómo un sistema de evaluación deportivo puede potenciar el desarrollo humano y la educación a través de su interrelación con la experiencia corporal.

El Breaking como disciplina deportiva cuenta con un sistema de evaluación llamado Trivium, la WDSF World Dance Support Federation, a través de los autores Fahr, D.; Gopie, K.; Graham, S.; Grigo, P.; Ma, G.; Robitsky, S.; Roth, M.; Shaughnessy, T. (2018) definen este sistema la siguiente manera: “El sistema de valores Trivium es un modelo de evaluación holístico en el que

todos sus criterios [mente-cuerpo-alma] se interconectan entre sí. El todo es siempre más que la suma de sus partes” (p. 9). El sistema y la metodología Trivium posibilita una visión holística del baile y del sujeto que se encuentra danzando, sus criterios se encuentran en diálogo, interrelación e interdependencia, algo muy similar a la línea de desarrollo que se ha venido argumentando, en coherencia con la complejidad y la perspectiva crítica que se instauran en un conocimiento pertinente, dialógico y global.

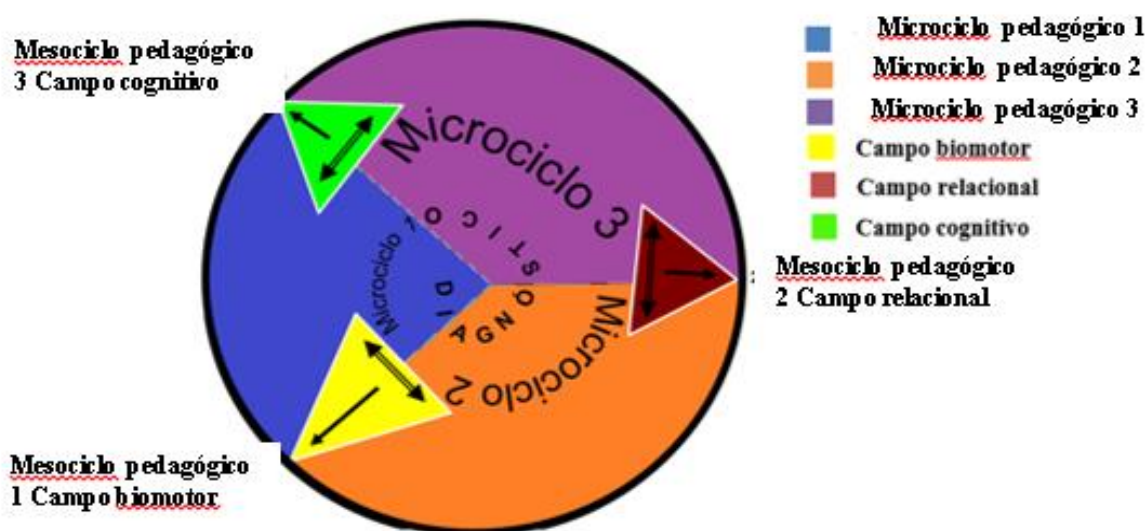


Figura 7 Macro ciclo pedagógico de formación.

Fuente. Elaboración propia a partir de Molano (2015)

Uno de los elementos más interesantes de este sistema y metodología, es la posibilidad de desarrollar una visión holística a través de la comprensión dialógica de la triada cuerpo-alma-mente, así como de diferentes triadas que se han desarrollado en este trabajo que pretenden potencializar el desarrollo humano, siendo las principales:

En el desarrollo humano:

- autonomía individual-trabajo comunitario-sentido de pertenencia

- Subjetividad-intersubjetividad-pensamiento policéntrico

En la experiencia corporal:

- Planos intra-inter-extracorporal
- Campos biomotor-cognitivo-socioafectivo

En la perspectiva pedagógica:

- Globalidad-democracia-praxis
- Comprensión-conocimiento-incertidumbre

Plantear el Trivium como un sistema y una metodología para potenciar el desarrollo humano y la educación, no es una decisión tomada de forma a priori, pues este planteamiento nace a partir de los intereses de los participantes, facilitando el diálogo, hablando desde terminología cotidiana y procurando aportar al desarrollo de la práctica, bien sea para fines artísticos, culturales y/o deportivos, de esta forma, facilita la articulación de teoría y práctica pues mediante el desarrollo técnico y táctico que es el primer interés de los participantes, se desarrolla la comprensión subjetiva, intersubjetiva y policéntrica que como procesos de fondo pretenden terminar captando el interés de los participantes.

Trívium se constituye por tres principales elementos: el cuerpo; el alma y la mente, a su vez estos se subdividen en: calidad física para el cuerpo; calidad interpretativa para el alma y calidad artística para la mente; y se siguen dividiendo en: técnica y variedad para la calidad física; performance y musicalidad para la calidad interpretativa; y creatividad y personalidad para la calidad artística, finalmente, estos últimos elementos se dividen en diferentes conceptos (Fahr, D. et al. 2018) los cuales se pueden observar en la figura 8.

Teniendo en cuenta que esta metodología tiene como objetivo calificar el desempeño de los deportistas del breaking, este sistema se centra en el desarrollo de la técnica y de habilidades

competitivas desde la individualidad. Sin embargo, la propuesta del sistema trívium que se plantea en esta propuesta pretende orientar y potencializar no solo lo competitivo, sino también, el desarrollo humano desde la dialogicidad y la comprensión subjetiva, intersubjetiva y objetiva, que desde orientaciones pedagógicas explora la intracorporalidad, intercorporalidad y la extracorporalidad.

Para el desarrollo del Trivium y de sus elementos en función del desarrollo humano se acude a los diferentes campos propuestos por Molano (2015) debido a que existe una estrecha relación entre estos campos y los constitutivos del trívium. El campo biomotor se relaciona directamente con la calidad física; el campo relacional con la calidad interpretativa; y el campo cognitivo con la calidad artística. Se debe tener en cuenta, que no existen limitaciones rígidas entre las relaciones propuestas, sino que todo se interrelaciona de tal manera que el desarrollo de los constitutivos de trívium se vuelve co-determinantes y co-constructivos.

El campo biomotor potencia la calidad física desde los procesos fisiológicos: capacidades perceptivo-motrices (cuya principal base es el Sistema Nervioso (ejemplo: sensorialidad)); óseo-musculares (ejemplo: fuerza, flexibilidad); y metabólicas (resistencia y recuperación) (Molano, 2015, p. 86). En los procesos ontogénicos se configuran aspectos técnicos, tácticos y estratégicos propios de la práctica y la cultura que subyace a esa práctica y los cuales se caracterizan por ser de carácter individual o colectivo; con o sin implementos; variable de acuerdo a la organización espaciotemporal (Molano, 2015, p.93).

En el campo biomotor se manifiesta el diálogo entre la autorreferencia (principio de exclusión) como proceso de conciencia corporal y la autoconstrucción (principio de inclusión), que se desarrolla en la medida que existen relaciones con el otro.

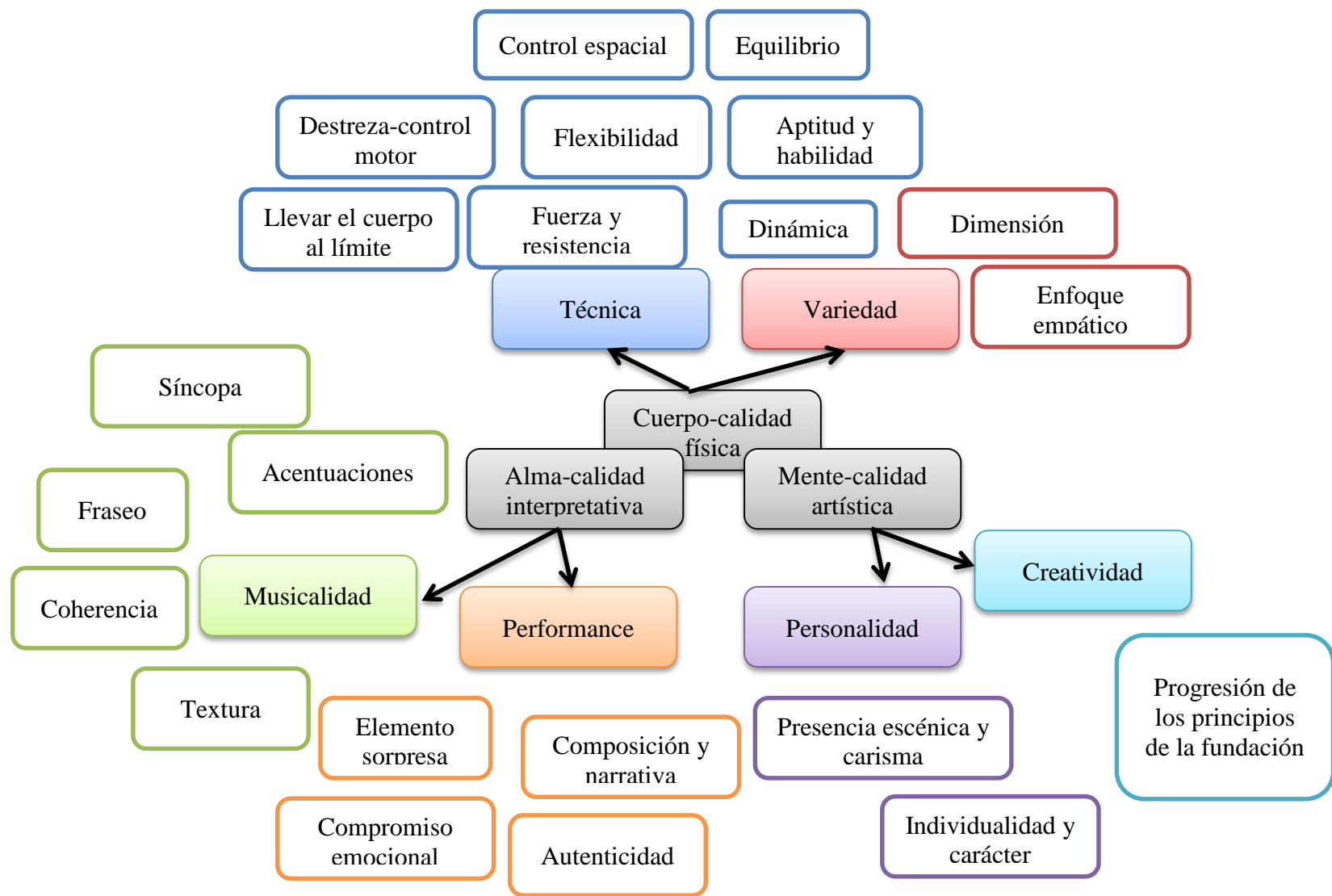


Figura 8. Elementos del sistema trívium

Fuente. Elaboración propia, basado Fahr, D. et al. (2018)

El campo relacional contribuye al desarrollo de la calidad interpretativa, a través del plano intercorporal, se potencia el lenguaje y la expresión corporal, se construyen sistemas de símbolos, significaciones culturales y formas de comunicación que configuran el performance como expresión del ser en el que se manifiestan y construyen valores y emociones (ejes del campo relacional) por medio del diálogo entre lo cooperativo y lo competitivo logrando así contribuir al desarrollo intersubjetivo.

El campo cognitivo se relaciona de forma directa con la calidad artística en la medida que se desarrollan las relaciones dialógicas entre cuerpo-objeto, cuerpo-espacio cuerpo-tiempo, es decir, desde el plano extracorporal y una comprensión objetiva, por lo cual se potencian procesos de pensamiento como el senso-perceptivo (constituido por globalidad, análisis y síntesis) contribuyendo así al desarrollo de la creatividad y la personalidad como componentes del Trivium. También contribuye a la formación de un pensamiento crítico que crea y recrea ideas conforme se relaciona con el entorno, identificando la unidad y diversidad especie-planeta y manifestándolas en sus formas de ser y estar en el mundo (por consiguiente, también en su danza).

Análisis de la experiencia

El pilotaje de la propuesta se llevó a cabo en La fundación “Familia Entorno Individuo” (FEI) es una organización no gubernamental ubicada en el barrio Villa Ximena en la diagonal 58 sur #28-19 sede Bogotá D.C., esta fundación trabaja con jóvenes que han cometido delitos, han sido privados de la libertad bajo el Sistema de Responsabilidad Penal y cumplen su sanción en la escuela de Formación Integral el Redentor acompañando su proceso mediante la restitución de derechos, prácticas restaurativas, diálogos y apoyo psicosocial, brindándoles oportunidades educativas. Los jóvenes reclusos se encuentran distribuidos en tres (3) fases: Acogida, permanecía y proyección y son ubicados de acuerdo a la evolución de sus procesos. Cabe mencionar que la seguridad y protocolos de la institución son rigurosos, puesto que en el centro se presentan frecuentes intentos de fuga y situaciones de violencia.

El proceso pedagógico de las prácticas educativas se realizó como parte del programa denominado “Baila libre” perteneciente al área de capellanía, la cual es encargada de la parte de restauración, liderada por una formadora desde hace 10 meses. En este programa los jóvenes tienen la oportunidad de aprender diversas danzas del Pacífico, y algo de break dance gracias al liderazgo de uno de los jóvenes que lo practicó durante su infancia.

El proceso de formación se desarrolla con seis jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 17 y 20 años y cuyos lugares de origen son de la zona del pacífico y Bogotá. A nivel fisiológico los jóvenes se encuentran en una etapa en la que sus demandas energéticas no son tan elevadas como en etapas anteriores en las que realizaban más actividades físicas y sus demandas nutricionales eran mayores, debido a la disminución de actividad física, más

aún por estar privados de la libertad, por eso los jóvenes suben con facilidad de peso afectando su capacidad para desarrollar algunas prácticas corporales.

A nivel motriz según su edad, tienen una buena coordinación motora, realizan movimientos con mayor precisión, velocidad y estabilidad. En cuanto a las características emocionales están estrechamente relacionadas con las racionales, Colom (2009) indica que existe una mayor conciencia de sus estados afectivos y mayor comprensión de las emociones de los demás, mejoran los modos de percibir a la gente y los efectos de sus emociones sean negativas o positivas en otros. Los procesos cognitivos y el pensamiento hipotético ayudan a entender múltiples factores en las emociones y reacciones de los demás, también, el desarrollo cognitivo con que se cuenta a esta edad facilita indagar, recolectar información, argumentar explicar mejor sus emociones y la de otros.

Evaluación inicial Fundación FEI

La evaluación inicial tiene como objetivo general identificar rasgos y características del individualismo irresponsable que están afectando la comprensión subjetiva, intersubjetiva y objetiva. La recolección de datos de esta evaluación se divide en tres categorías de análisis (comprensión subjetiva, comprensión intersubjetiva, comprensión objetiva), y se realiza de tres maneras:

1. Se estructura un cuestionario descriptivo mixto para los participantes del programa “baila libre”, dicho cuestionario consta de 21 preguntas en función de las 3 categorías de análisis, es decir, 7 preguntas por categoría.

2. Durante las clases se realiza una observación participativa, mediante el desarrollo de las actividades planteadas por el formador, las cuales buscan posibilitar la emergencia de factores que afectan la comprensión subjetiva, intersubjetiva y objetiva.

3. Se realiza una entrevista semiestructurada a la formadora del programa “baila libre” a partir de las mismas categorías de análisis.

De esta manera la información se complementa entre las percepciones de los jóvenes participantes, las experiencias de la formadora y las observaciones del proponente del presente proyecto.

Para el análisis de los resultados bajo las categorías comprensión subjetiva y comprensión intersubjetiva se interpretan las respuestas a las preguntas realizadas, las acciones y actitudes que asumen durante la clase que afecten el autoconocimiento y la construcción de sí en relación a los principios de inclusión y exclusión como constituyentes de la subjetividad; y que afecten la sana competencia y el trabajo cooperativo en relación con sus formas de relacionarse desde la intersubjetividad.

El análisis de los resultados bajo la categoría comprensión objetiva se interpretan las respuestas a las preguntas realizadas que afecten el sentido de pertenencia con el medio natural y sociocultural. En el gráfico 1 se muestra la cantidad de respuestas que afectan las categorías de análisis, de las 21 preguntas realizadas a 7 practicantes. Por lo tanto, contiene la percepción sobre ellos mismos, sus relaciones con los otros y lo otro.

Como ejemplos de las respuestas, a la pregunta: ¿se le dificulta reconocer sus cualidades y debilidades? Con opción de respuesta cerrada y bajo la escala Likert, 4 de los practicantes afirmaron estar muy de acuerdo. Por lo cual es una respuesta que afecta su

autoconocimiento y por ende su comprensión subjetiva. A la pregunta: ¿se me dificulta establecer conversaciones con otros? Con opción de respuesta cerrada y bajo la escala Likert, 4 de los practicantes afirmaron estar muy de acuerdo. Lo cual afecta la comprensión intersubjetiva. Y a la pregunta: ¿Qué le gusta de Colombia? Con opción de respuesta abierta, uno de los jóvenes respondió que la naturaleza, el tráfico y el humo (drogas). Aunque tenga gusto por la naturaleza, el resto de la respuesta indica una percepción del entorno negativa, lo cual afecta la comprensión objetiva (Ver anexos 1).

En la gráfica 1, cada punto representa una de las respuestas que los participantes dieron, asignando un color a cada participante, entre mayor comprensión (subjetiva, intersubjetiva y objetiva) manifestaron, más cerca al centro del círculo se ubica la respuesta de los participantes.

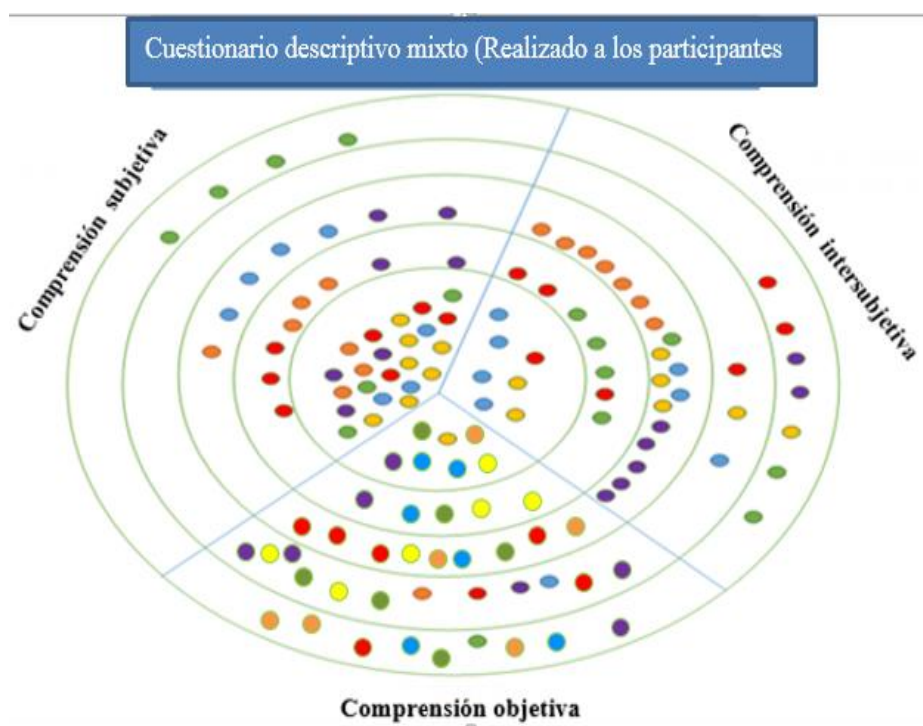


Gráfico 1 Cuestionario descriptivo mixto

Fuente: Elaboración propia.

Para la observación participativa se utilizaron indicadores que dan cuenta de posibles afectaciones a las categorías de análisis comprensión subjetiva, e intersubjetiva. Se utilizan un total de 5 indicadores para cada categoría de análisis. Para mencionar algunas: Actitudes de frustración y deserción por no poder realizar un paso de break dance; prácticas que afectan la integridad física, como no calentar adecuadamente, lo cual afecta la subjetividad; realizar con desánimo el trabajo en grupo cuando a nivel individual lo hace con mucha energía; escaza comunicación en el espacio, que afecta la comprensión intersubjetiva.

En la gráfica 2, cada punto representa un indicador que da cuenta de posibles afectaciones negativas para la comprensión (subjetiva e intersubjetiva), asignando un color a cada participante, entre menor comprensión (subjetiva, intersubjetiva) se evidencia, más cerca al centro del círculo se ubica el punto que representa el indicador.

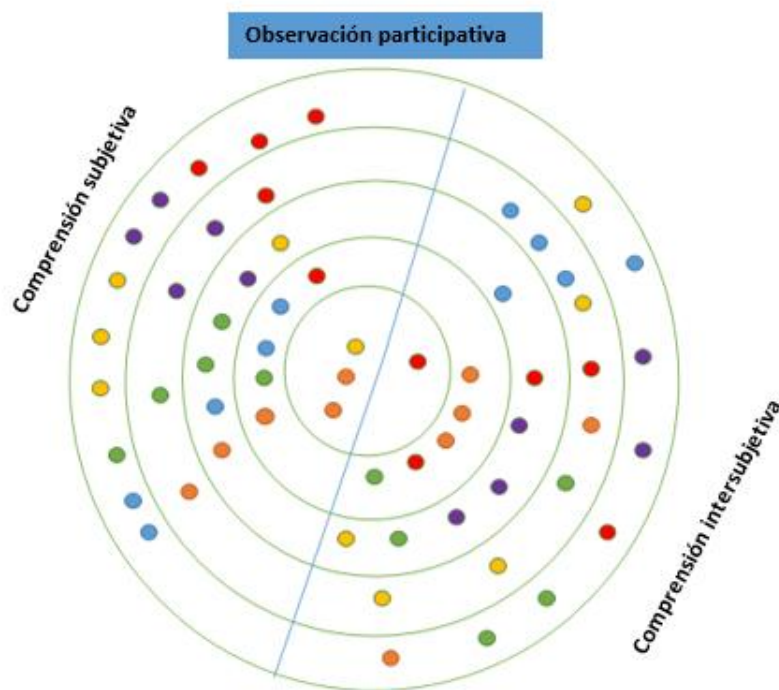


Gráfico 2 Resultados observación participativa

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la entrevista semi-estructurada realizada a la formadora del programa “baila libre”, en el gráfico 3 se muestra la cantidad de respuestas que afectan las 3 categorías de análisis, de acuerdo a 15 preguntas con relación a la comprensión subjetiva, 9 preguntas con relación a la comprensión intersubjetiva y 5 preguntas con relación a la comprensión objetiva, en el gráfico se posicionan de forma directamente proporcional, entre más se evidencian rasgos de la problemática en la respuestas, más cercanos se ubican los puntos en el gráfico.

Para ejemplificar, a la pregunta: ¿Qué aspectos de su historia de vida se les dificulta compartir? Con opción de respuesta de selección múltiple. La formadora afirma que se les dificulta compartir aspectos emocionales, sentimentales y relacionados con el delito cometido. Lo cual afecta la construcción de sí y por ende, la subjetividad. A la pregunta: ¿Qué tan difícil es para los practicantes comprender posturas diferentes y/o contrarias a las propias? Con opción de respuesta cerrada, bajo la escala Likert. La formadora respondió que es muy difícil para ellos reconocer posturas diferentes y/o contrarias a las propias. Por lo cual afecta la comprensión intersubjetiva.

Y a la pregunta ¿Los practicantes presentan indiferencia hacia la naturaleza y lo que le sucede? Con opción de respuesta cerrada y bajo la escala Likert. La formadora respondió que existe mucha indiferencia. Por lo cual afecta la comprensión objetiva.

Cabe mencionar que según la entrevista realizada a la formadora son muchos los casos en los que los practicantes presentan estrés, ansiedad, depresión violencia, irrespeto, deshonestidad (Ver anexos 2)

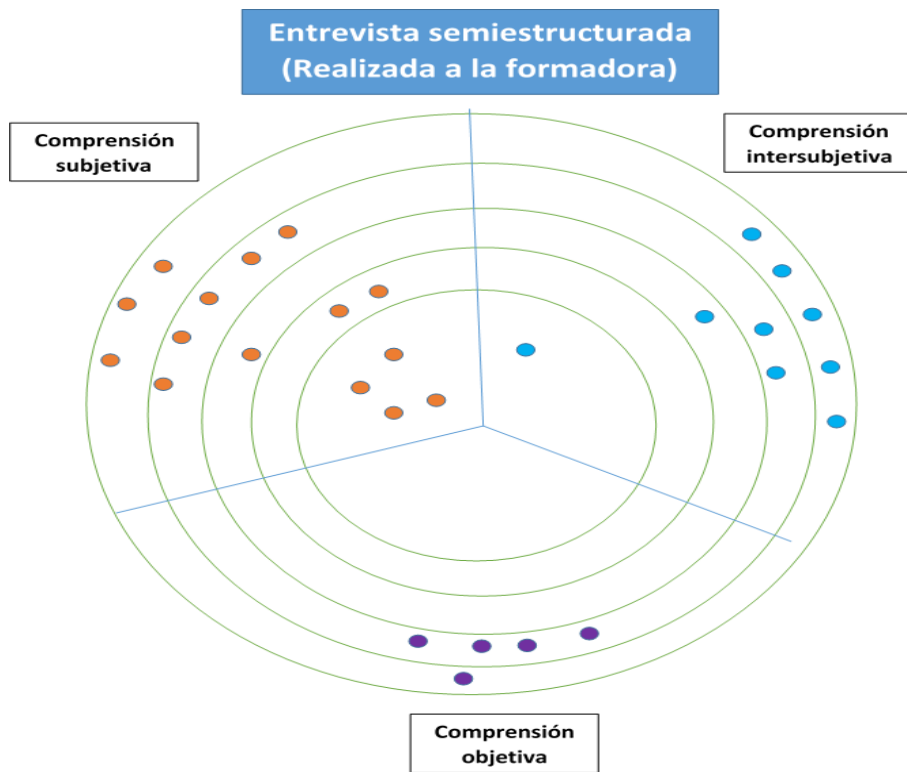


Grafico 3 Resultados entrevista semiestructurada.

Fuente: elaboración propia

La evaluación inicial evidencia muchas dificultades para los tres tipos de comprensión (subjetiva, intersubjetiva y objetiva), los resultados muestran que la mayor dificultad en la comprensión de los participantes es en lo objetivo, sin embargo, durante el cuestionario realizado a los muchachos se evidenció la preocupación por las dificultades en relaciones interpersonales, además, mostraron un gran interés por la práctica del breakin, por lo cual se convierte en un medio con un gran potencial.

Teniendo en cuenta estos últimos elementos se toma la decisión de comenzar el proceso formativo desde el plano intercorporeal para fortalecer el proceso intersubjetivo y desarrollar los principios del Break-in-g como un sistema de normas regulativas que orientan su actuar y la práctica.

El análisis de la experiencia de la evaluación inicial se plantea en primer lugar, desde la experiencia de aprendizaje, es decir, los aprendizajes que se construyen con relación al conocimiento y comprensión de la clase y de los participantes en ese primer ejercicio de evaluación inicial. En segundo lugar, las experiencias para el aprendizaje, es decir, los aprendizajes que posibilitaron replantear y modificar el desarrollo de la evaluación inicial y del rol docente.

Como experiencias de aprendizaje se logra comprender la clase como un sistema vivo, hay tantos factores y circunstancias que no se contemplan o no se pueden contemplar en una planeación de clase, que es inevitable que en algún momento el maestro sienta que parte del desarrollo de la clase supera sus capacidades. Toda clase es una oportunidad para conocer más a los participantes, la reacción ante el cuestionario devela un desagrado hacia aspectos teóricos, que requieran procesos de lectura y escritura, para complementar la evaluación se decide desarrollar una sesión de evaluación por medio de observación participativa.

La observación participativa acompañada de indicadores que afecten la comprensión subjetiva e intersubjetiva brindan una mayor claridad sobre las formas de ser de los jóvenes y de sus formas de relacionarse, como resultado, se identifica que la comprensión intersubjetiva es la que mayor grado de afectación negativa presenta.

Cada clase que se iba desarrollando era un nuevo reto, siempre era necesario estar evaluando aciertos y desaciertos, métodos, alternativas para articular teoría práctica, cada que pasaba una clase, posibilitaba conocer un poco más de cada participante, una nueva necesidad o potencialidad que exigía modificar e intentar mejorar sesión a sesión.

Algunas de las Experiencias de aprendizaje que se identifican son, que:

- Los requerimientos para registrar los datos de la evaluación, orientar la clase, observar los aspectos a evaluar, organizar el grupo y los materiales, desbordan la capacidad del maestro, sus expectativas sobre lo que puede hacer, son superadas por la realidad de su capacidad. Debido a estos factores en esta situación, la evaluación que estaba pensada para desarrollar en dos sesiones, se tuvo que dividir en tres sesiones.
- Una de las mayores dificultades en este proceso evaluativo fue el desconocimiento de los participantes, por ejemplo: dos de los chicos no sabían escribir, hubo que ayudarlos a redactar sus respuestas, pero expresaron algo de incomodidad. También, otros participantes, no les gustaba escribir, y solamente querían bailar, la estrategia evaluativa pudo ser mejor, faltó didáctica. El uso de cuestionarios, aunque brinda información importante, sólo brinda una perspectiva general de los jóvenes.
- En vista que es muy complejo evaluar la comprensión objetiva mediante la observación participativa, solamente se usan los datos aportados en la primera sesión de evaluación; sin embargo, esta dificultad se convierte en una experiencia negativa al final del primer microciclo pedagógico, puesto que en la medida que se desarrollaron las clases emerge como la necesidad más importante trabajar sobre la comprensión extracorporal contrario a la interpretación de estas sesiones evaluativas que apuntaban a trabajar sobre la comprensión intersubjetiva y la intercorporalidad.

La experiencia en el microciclo pedagógico 1: Intercorporalidad

De acuerdo al ejercicio de evaluación inicial, se decide trabajar desde la intercorporalidad orientada por la dialogicidad entre cooperación y competencia, en este sentido, todas las sesiones son planeadas con un componente coreográfico o cooperativo y

un componente competitivo (generalmente batallas de break dance). Se establece como propósito del microciclo pedagógico: favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia pacífica entre compañeros a partir de la dialogicidad entre cooperación y competencia y los principios del Hip Hop: paz y libertad.

Para el proceso de sistematización de la experiencia cada participante se relaciona con un seudónimo, en este caso se le asigna una letra a cada uno para poder identificarlos durante el texto y proteger su identidad, en este sentido los participantes son : M; AL; K; A; MG; B; W; L con relación a los propósitos planteados y al desarrollo de las sesiones de clase se relacionan las siguientes categorías de análisis: Articulación teoría práctica, alcance y pertinencia del propósito de microciclo pedagógico, coherencia y pertinencia de los propósitos de los talleres, metodología, experiencia como maestro, experiencia personal y hechos significativos.

Este proceso de sistematización se estructura sobre un ejercicio reflexivo de acuerdo a como se fueron desarrollando las clases, de tal manera, que en el inicio de las reflexiones se denotan gran cantidad de oportunidades de aprendizaje por pensamientos, planteamientos y acciones que no sólo no salieron según lo planeado, sino que además, no fueron planteados de forma adecuada; sin embargo, conforme avanzan las reflexiones se evidencian cambios en las formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica, mejorando su desarrollo conforme iban avanzando los talleres.

Respecto a la articulación teoría práctica, en el inicio de las sesiones fue difícil sobre todo desde el área pedagógica; algo paradójico teniendo en cuenta que la articulación teoría práctica es uno de los principios que orientan la perspectiva escogida.

A pesar de las planeaciones de clase, como maestros afrontamos grandes incertidumbres en el desarrollo de las clases y somos nosotros quienes debemos aprender en primera instancia a afrontar esas incertidumbres como principio pedagógico. La primera gran incertidumbre que afrontamos fue desarrollar el taller con desconocidos, aunque se realicen actividades de integración para conocer los nombres, es apenas algo muy superficial, por ello no son muy participativos, por lo cual se presenta otra dificultad con el otro principio pedagógico "la construcción democrática de los conocimientos", pues si los participantes no se sienten con la suficiente confianza de participar no hay democracia que se desarrolle, por eso los talleres mantuvieron siempre un espacio de reflexión y diálogo, de esta manera, y de forma paulatina los jóvenes comenzaron a desarrollar la confianza necesaria para lograr una participación activa en la construcción de procesos democráticos.

Fue un inicio difícil para desarrollar los principios pedagógicos, sin embargo, desde lo humanístico y disciplinar las dificultades y potencialidades cambian bastante.

La propuesta que surge desde Molano y Morín en la comprensión intersubjetiva a través de la dialogicidad entre cooperación y competencia, se pone en escena a través del lenguaje simbólico, la expresión corporal y los valores que se materializan en las interacciones entre participantes. Este abordaje teórico fue articulado de manera acertada en las actividades puesto que se relacionaron los propósitos formativos con el contenido disciplinar, aunque en la práctica pedagógica en los primeros talleres no se logró materializar de acuerdo a lo planeado, la causa probablemente fue el desconocimiento del grupo, tal y como se mencionó anteriormente.

Para la primera sesión denominada: Postura e historia del Hip Hop, se plantea abordar la postura como forma de expresión corporal a través de los pasos básicos del break dance, se pretende identificar el lenguaje corporal que se transmite y percibe a través de la postura (encorvada, erguida, con tono muscular, flácida, etc.) y cómo afecta en la forma de relacionarse con sus compañeros. También, se aborda la postura como forma de expresión simbólica, es decir, con relación a ideologías, perspectivas, formas de entender el mundo, representaciones, simbolismos. Se aborda el Hip Hop como una postura política y social de participación desarrollada por una comunidad en vulnerabilidad y como usan el Breakin para contrarrestar sus problemáticas.

Esta primera sesión fue planteada a partir de una analogía entre la postura corporal y la postura en relación con ideologías, perspectivas, formas de entender el mundo, representaciones, simbolismos ideológicos, creencias, etc.; sin embargo, se desconocía que los participantes tenían poco interés en lo teórico, en este sentido ese primer taller tuvo que abordar más los aspectos disciplinares, es decir, la postura como forma de expresión corporal, y no tanto en relación con ideas, creencias y formas de comprender el mundo.

Aun así, desde un inicio se dejó en evidencia la intención formativa de dialogicidad, pues abordaron la técnica desde diferentes perspectivas logrando reconocer la diferencia a partir de la contradicción, sobre todo en el aprendizaje de los freezes (figuras corporales estáticas). El propósito inicial era lograr la dialogicidad entre posturas con relación a ideologías; sin embargo, al final se terminó logrando la dialogicidad entre formas de abordar la técnica.

Para la segunda sesión denominada: Miradas a los principios del Hip Hop, se plantea la mirada como una parte de la expresión corporal, se intenta comunicar seguridad en sí mismos antes y durante su baile, se trabajan posturas erguidas y miradas arriba, mientras se intenta mantener contacto visual con sus compañeros.

Se plantea la mirada como una forma de comprender y percibir al otro, interpretando sus características y particularidades, del mismo modo, se aborda la mirada como una forma de indagar y conocer los principios del Hip Hop: libertad, paz, lucha contra la injusticia social (segregación, racismo, clasismo) y unidad a través de un trabajo por estaciones dónde se relacionan estos principios con los principales componentes del breakin (Top rock-libertad, footwork-lucha contra la injusticia, freeze- paz y power move-unidad).

Para la sesión 3 denominada: cypher como espacio de expresión, se plantea trabajar desde el cypher (círculo que representa igualdad, respeto y energía, formado por todos los participantes que danzan o dialogan para compartir y/o competir) como un espacio de expresión donde es posible evidenciar inhibiciones, miedos, conflictos, intereses y actitudes, es un compartir de expresiones simbólicas. También, se plantea trabajar el cypher como un espacio de diálogo y confrontaciones, en este primer momento con relación a las definiciones que cada participante tenga de los principios del Hip Hop (libertad, paz, lucha contra las injusticias y unidad) basados en sus experiencias de vida, y de las sesiones desarrolladas hasta el momento (ver tabla 2).

El cypher fue un elemento constante durante todas las sesiones, en el cypher emergen inhibiciones, miedos, actitud de batalla y actitud desafiante, tanto así que dentro

de un cypher los participantes entran por un momento en conflicto, se genera una batalla de danza que desafortunadamente termina en agresiones verbales por la tensión del momento, y es precisamente en esa sesión de clase que se decide trabajar para favorecer la convivencia pacífica y la paz como principio del Hip Hop.

Tabla 2 Conceptos y criterios de selección de tema

Conceptos de los participantes	Criterios de selección
Libertad: Es un derecho que no se le puede quitar a nadie en el mundo, por ninguna razón, por lo tanto, es estar afuera de esos muros, para hacer lo que quieran.	En este punto se ve como un tema importante a tratar, sin embargo, es más pertinente tratarlo en un plano comprensivo intracorporal o extracorporal, así que por el momento no se consideró de primera necesidad
Unión: Es la ayuda y el aprendizaje mutuo, la decisión de estar con más personas y compañeros.	Los participantes manifiestan que no es un principio tan importante, demuestran poca disposición para trabajarlo.
Paz Es la tranquilidad de estar sin preocupaciones en bienestar, le da sentido a la vida y es una oportunidad de unión.	Tanto maestro como participantes deciden que es la mejor opción para trabajar, puesto que sin un ambiente pacifico dentro del desarrollo del taller difícilmente va a haber aprendizajes. Además, es muy coherente con el plano comprensivo intercorporal.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo expresado por los participantes en la sesión 3

En estas tres primeras sesiones no se cumple a cabalidad el propósito inicial puesto que los participantes están más centrados en el trabajo técnico que en los propósitos formativos, por lo tanto, tuvieron poca participación; no obstante, esto no quiere decir que el proceso haya iniciado mal, puesto que el haber abordado más la parte técnica en estas primeras sesiones, posibilitó que el grupo percibiera los talleres, al maestro y la práctica de manera amena, lo cual favoreció su disposición durante el proceso, un elemento importante teniendo en cuenta las características específicas de esta población en las que es fácil entrar

en conflicto, ya que tienen baja tolerancia a la frustración, se enojan fácilmente, se indisponen al punto de no querer hacer nada; según narra la formadora a cargo, otros funcionarios, los participantes y de acuerdo a mis observaciones personales.

Es posible decir que en el inicio las actividades articularon la teoría y la práctica desde el área disciplinar y humanística, no obstante, las actividades no deben abordar mucha intervención teórica y esta debe ser notable en la práctica.

En la sesión cuatro denominada: la coreografía y su lenguaje corporal, se plantea trabajar sobre el concepto de paz a partir del preconceptos de los jóvenes, el taller se plantea en función de una competencia y del trabajo coreográfico sin utilizar el lenguaje verbal para favorecer y potenciar el desarrollo de la lectura y expresión del lenguaje corporal, el trabajo en grupo requiere la creación coreográfica por parte de los jóvenes, requiere superar retos para comunicarse de forma asertiva, asumir y reconocer roles, comprender el liderazgo de uno de sus compañeros, entender que las cosas no siempre salen según se planea. Al final se plantea realizar un trabajo de reflexión en cypher donde se defina el concepto de paz y se resuelvan las preguntas que surgieron durante la sesión.

En el 4to taller el principio pedagógico de “construcción democrática del conocimiento” se comienza a manifestar, además de, la autonomía, la creatividad y la libre exploración para desarrollar sus propios pasos, su baile de forma libre, esto es posible debido a que se llega al acuerdo con los participantes de dedicar mitad del taller para ser orientado por el maestro y mitad para ser orientado por los propios participantes, plantear de esta manera los talleres obedece al principio dialógico y orgánico de la propuesta y

articula de forma adecuada la teoría y la práctica, además, es una ventaja que haya sido una iniciativa de los mismos jóvenes.

En esta sesión el grupo se consolida con 8 participantes y el proceso se comienza a orientar hacia la construcción de principios que cohesionen el grupo y fortalezcan la convivencia pacífica. Se comienza a superar la dificultad teórica haciendo uso del cypher (círculo que representa igualdad, respeto y energía, formado por todos los participantes que danzan o dialogan para compartir y/o competir) como una forma de construcción teórica mediante el diálogo sobre lo sucedido en clase, así por ejemplo en esta sesión se plantean las siguientes preguntas: Para usted ¿Qué es la paz?; ¿Cómo lograr la paz?; ¿Qué me quita o interrumpe la paz?; ¿Qué me da paz?; ¿Qué voy a hacer a diario para conservar esa paz?

Algunas de sus respuestas para ¿Qué es la paz?, fueron: “Tranquilidad que permite convivir y estar bien, tener una armonía en la vida que nos una con otras personas” (participante W, 2021). “Teniendo la paz como meta o propósito diario, acercándose a Dios y teniendo fe” (Participante M, 2021).

Respecto a ¿Qué me quita o interrumpe la paz?, los participantes manifiestan que por lo general son el estrés y la tristeza dos factores importantes; luego se buscan las posibles causas, ante lo cual los jóvenes manifiestan que claramente se debe al encierro y no estar con la familia, sumado a la convivencia con sus compañeros y al sentimiento de culpa de algunos por las circunstancias que los tienen en esa situación.

Ante la pregunta ¿Qué me da paz? contestan que, “el programa baila libre porque estar bailando break dance le ayuda a distraerse y dejar el aburrimiento de su sección (dormitorio donde cumple su sanción)” (Participante M, 2021); “La familia, su integridad

física, su bienestar, el saber que está bien” (Participante L, 2021); “Hacer lo que quiero y estar con las personas que quiero estar; así como Orar, estar con la familia y estar haciendo lo que ama” (Participante B, 2021)

Respecto a la pregunta ¿Qué voy a hacer a diario para conservar la paz?, entre todos llegan a los siguientes enunciados: Pensar y procurar la tranquilidad, orar, dejar de enfocarnos en los problemas, siendo más tolerantes y empáticos.

Considerando el proceso realizado en la implementación de esta primera parte, emergen unos principios dialógicos para la construcción de paz:

- a. Derecho a estar tranquilo, procurando no irrumpir en la tranquilidad de otros y preservando la sana convivencia.
- b. La paz se construye diariamente, en comunión con Dios, y con fe, porque su paz es interrumpida al no estar con sus familias y estar encerrados.
- c. Perdonarse a sí mismos por los errores cometidos y perdonar, ser más tolerantes y empáticos con sus compañeros.
- d. Orar y danzar y olvidar los problemas y el lugar donde están por ese momento.

En cuanto al cumplimiento del propósito formativo “Construir principios para favorecer la paz, basados en la dialogicidad entre derechos y deberes a través de la experiencia de desarrollar coreografías en subgrupos”, no se cumple a satisfacción, debido a la dificultad para encontrar lo dialógico entre lo que expresaron en las respuestas a las preguntas orientadoras, aun así, es un gran avance que se generen propuestas para mejorar

la convivencia pacífica, además, en los puntos “a” y “c” se comienza a evidenciar el principio dialógico entre lo que deben hacer y el bienestar que implica.

En cuanto al planteamiento del propósito formativo es cuestionable la pertinencia de hablar de derechos y deberes, puesto que, de acuerdo a lo manifestado por los participantes, más allá de un derecho o un deber, lo que emerge son principios con acciones que contribuyen a la convivencia pacífica y al bienestar, por ejemplo, orar y danzar para ellos no es un derecho o deber, es más bien una oportunidad, una posibilidad. Y aunque si bien es cierto que es importante fortalecer el tema de derechos y deberes para su desarrollo en la sociedad, también lo es reconocer que es el comienzo del proceso y es su forma particular de ver las normas.

Para la Sesión cinco denominada: la batalla y su lenguaje corporal como forma de resolución de conflictos, se plantea evaluar y retomar ideas sobre las coreografías y los conocimientos construidos en sesiones anteriores. Los participantes deben desarrollar un calentamiento general auto dirigido, el formador complementa con un calentamiento específico, luego, se abre un espacio para explicar dos nuevas técnicas (invertida de manos y windmill), también, se explican las expresiones corporales y movimientos bélicos más comunes en la práctica del break dance. Finalmente, se plantea desarrollar una batalla de break-in-g como medio para la resolución de conflictos.

Como propósito de la sesión se busca comprender el break-in-g desde su lenguaje corporal bélico y como medio para la resolución de conflictos aplicando los movimientos aprendidos anteriormente. Sin embargo, en este taller ocurrió un acontecimiento que rompió con toda la planeación y que la teoría no podía contemplar.

Durante la actividad central, los participantes se preparaban para realiza una batalla de danza en subgrupos con coreografías previamente creadas, apenas comenzando la actividad se tuvo que detener completamente, debido a que hubo una fuga en la institución, el acontecimiento enojó a los participantes a tal punto que no fue posible continuar con la actividad, este enojo se debe principalmente a que los formadores a cargo tuvieron que utilizar la fuerza para detener a los muchachos que se estaban fugando. Los jóvenes no sólo asumen esta situación como abuso de poder, sino como un trato de humillación, de violencia, de menosprecio etc., y manifiestan rencor hacia los formadores y sobre todo hacia el lugar donde se encuentran. Entre la formadora y yo intentamos calmarlos, pero no querían hablar ni hacer nada, la tensión se sentía en el ambiente.

Algunos participantes decidieron hablar conmigo sobre cómo se sentían, así:

Participante 1 (M): Manifiesta mucho enojo, y ganas de irse, de salir de ese lugar.

Participante 2 (AL): Siente impotencia, rabia y obstinación.

Participante 3 (K): Siente ganas de irse y no volver a saber nada de ese lugar.

Participante 4 (A): Siente enojo, ganas de apuñalar a los formadores, perciben mucha injusticia.

Participante 5 (MG): No quiere hablar.

Participante 6 (B): No quiere hablar.

Participante 7 (W): No quiere hablar

Participante 8 (L): Cansado del encierro, desesperación.

En este sentido me comienzo a preguntar, en estas situaciones: ¿Cómo articular la teoría?, ¿cómo reaccionar?, ¿cómo darle continuidad a una clase?, ¿cómo afrontar la incertidumbre?, pienso que este tipo de conocimientos se construyen a partir de la experiencia vivida, más allá de los conocimientos teóricos que podamos adquirir mediante la lectura, y es que ese factor llamado humanidad, convierte las clases en un sistema vivo y orgánico, donde incluso las condiciones del entorno pueden alterarlas a tal punto que deben ser totalmente modificadas, olvidando planeaciones de clases y propósitos para atender la situación de forma más humana.

Ante estos sucesos, sumado a lo que manifiestan los participantes, los diálogos con mi tutora y la profesora a cargo del programa baila libre, decidimos cambiar el principio de la paz por el principio de libertad, no hay paz sin soltar la carga del encierro, o al menos disminuir la percepción de encierro, puesto que desde esta percepción se desprenden muchas cosas negativas y de ahí viene la raíz del problema de las relaciones interpersonales, este acontecimiento cambia la ruta pedagógica y se hace necesario trabajar desde diferentes concepciones de libertad. En una primera instancia desde lo personal, y luego hacia factores externos, es decir, desde la dialogicidad intracorporal y extracorporal.

Aunque el proceso estuviera avanzando satisfactoriamente desde el componente teórico de la intercorporalidad y este estuviera acorde con los datos de la evaluación inicial), la práctica pedagógica pone en evidencia que es necesario replantear los propósitos formativos hacía una concepción diferente de libertad.

Para la sesión seis denominada: cypher como expresión de libertad y que corresponde al cierre de microciclo pedagógico 1 como sesión emergente a partir de las necesidades develadas durante las primeras 5 sesiones, se plantea posibilitar la

autoevaluación de los jóvenes del proceso individual y grupal respecto a los avances en el desarrollo de principios que orienten la convivencia pacífica, así como sus avances en la disciplina.

En esta sesión se plantea desarrollar un trabajo en cypher como expresión de libertad, como una forma de escapar por un momento de esa realidad que les concierne, en el cypher se brinda la oportunidad de desarrollar su danza de la forma en que les nazca, de la forma en que quieran, es un acercamiento a una posible forma de libertad.

El propósito de la sesión es hacer un primer acercamiento para la comprensión del cypher como espacio de libertad, de participación y construcción de conocimientos, este ejercicio se desarrolla de forma teórico-práctica. El trabajo práctico se desarrolla poniendo en escena la danza de cada participante, el trabajo teórico se construye mediante el uso de la palabra en el mismo cypher, el diálogo se realiza en una primera instancia haciendo una retroalimentación del concepto de libertad que cada integrante expuso en encuentros anteriores. En la figura 9 es posible evidenciar el orden y estructura del microciclo pedagógico 1.

Respecto al alcance, pertinencia y cumplimiento del propósito del microciclo pedagógico1: favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia pacífica entre compañeros a partir de la dialogicidad entre cooperación y competencia y el principio de paz del Hip Hop.”, se planteó la idea de cerrar el primer microciclo pedagógico con 4 sesiones, sin embargo, durante la práctica hubo que acudir a esa característica orgánica del diseño, donde las mismas necesidades de los participantes y las condiciones de la institución (sobre todo con el tiempo de duración de los talleres que generalmente eran más

cortos) hace que se modifique la cantidad de sesiones para dar cierre a este microciclo pedagógico, en este caso se determinó que 6 sesiones eran suficientes para dar cuenta de ese propósito formativo.



Figura 9. Orden y estructura del microciclo pedagógico 1.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pertinencia del propósito formativo no hubo problema en el sentido que se pudo relacionar los conocimientos teóricos y las necesidades de los participantes considerando esos conocimientos. Sin embargo, el propósito de este primer microciclo pedagógico no fue posible cumplirlo debido al intento de fuga en la institución durante el desarrollo del taller número 5, el cual cambió totalmente las prioridades de formación, haciendo que se replanteara el trabajo intercorporal, por un trabajo intracorporal debido a que la concepción de libertad es algo particular que hace parte de la autorreferencia y puede ser trabajado a partir de la construcción de sí.

Aunque desde la intercorporalidad se logran favorecer las relaciones entre compañeros, esto no era el aspecto principal a trabajar con los participantes, lo principal era abordar la concepción de libertad que impedía mejorar esas formas de relacionarse consigo mismo, con sus compañeros y por su puesto con su entorno.

Los propósitos de las sesiones fueron generalmente planteados de forma coherente respecto al propósito del microciclo pedagógico, además, son pertinentes en la medida que todos articulan un aspecto formativo con un aspecto disciplinar, por ejemplo, en las primeras sesiones los participantes identifican lenguajes no verbales a través de la danza, posturas encorvadas, miradas abajo, miradas directas, desafiantes, etc., logran comprender la danza como una forma de reflejar parte de su personalidad, logran hacer una lectura del lenguaje corporal de sus compañeros, cuando demuestran timidez, actitud extrovertida, divertida, de enojo, de tristeza, aprenden a conocer y reconocer parte de la otredad de sus compañeros, aprenden bajo ese principio de inclusión.

Sin embargo, es importante reconocer que los propósitos no se cumplen en las primeras sesiones debido a las características del grupo, que tiende más a lo técnico que a aspectos trascendentales.

En el aprendizaje de los freezes (Figuras corporales estáticas) los participantes identifican como a algunos se les facilitan y a otros se les dificulta su ejecución, al igual que sucede en el top rock (baile de presentación y estilo desarrollado en posición bípeda). Los participantes finalmente comparten y confrontan ideas de cómo abordar la técnica de los pasos, llegan a comprender la dialogicidad en el abordaje técnico y en cuanto a las ideas sobre las formas de relacionarse con sus compañeros a través de la cooperación y

competencia mientras realizan figuras individuales y grupales. Es un buen inicio haciendo una lectura de lenguaje corporal de los compañeros y en esa medida se cumple parte de los propósitos formativos en relación a la perspectiva disciplinar y técnica.

Ahora bien, los participantes tienen dificultad para expresar sus ideas y manifiestan poco agrado hacia la teoría y el diálogo. Aunque finalmente afirman sentirse identificados con la postura del Hip Hop como una perspectiva política y social de participación desarrollada por una comunidad en vulnerabilidad que usa el Breakin como medio para contrarrestar sus problemáticas.

Respecto a lo metodológico desde una perspectiva adaptada del sistema Trivium se contempla la calidad interpretativa en la comprensión intersubjetiva, y el desarrollo desde la intercorporalidad en la dialogicidad cooperación y competencia.

La metodología se desarrolla generalmente en grupos y subgrupos que trabajan en cooperación desde el trabajo coreográfico para una puesta en escena competitiva usando la batalla como forma de resolución de conflictos, en un principio no fue posible desarrollar el taller con las características propias de construcción colectiva del conocimiento y de ese aprender haciendo característico del taller, debido a las limitaciones de participación de los jóvenes, así que inicialmente se usó la explicación como medio para el desarrollo de la sesión de clase, luego, conforme iban avanzando las sesiones se llega a la asignación de tareas, y el trabajo por estaciones como una oportunidad para reflexionar sobre los principios del Hip Hop (Libertad, Paz, lucha contra la injusticia social y unidad).

También se trabajó sobre la representación de ideas a través de la danza, el cuerpo y el movimiento, debido a que una de las mayores dificultades de los participantes en esta

primera etapa del proceso fue la expresión de ideas a través de la palabra, sin embargo, esta apuesta por la representación de ideas tampoco fue del todo efectiva puesto que en ese punto los participantes tenían pocos movimientos aprendidos para usar como recurso interpretativo, además, presentaban muchas inhibiciones.

Estas dificultades para desarrollar el lenguaje no verbal llevan a replantear las actividades, mediante la creación de coreografías sin utilizar el lenguaje verbal, posibilitando y potenciando el desarrollo de la lectura y expresión del lenguaje corporal, esta alternativa funcionó mucho mejor que la expresión de ideas a través de la danza, debido a que los participantes se sienten menos expuestos en el trabajo en sub grupos que de forma individual, además, es mucho más sencilla la construcción de representaciones trabajando en grupo.

El taller como medio formativo de construcción colectiva de aprender haciendo se logra a partir de la sesión cuatro, cuando los participantes manifiestan querer tener un tiempo libre para desarrollar sus propios pasos, su baile de forma libre.

Luego de analizar junto a mi tutora las posibles ventajas relacionadas con la autonomía, la construcción democrática del conocimiento (propios de una postura crítica) y el principio dialógico entre clases estructuradas y de libre exploración, se deja de lado la preocupación por una posible distorsión de los propósitos formativos, y el surgimiento de comportamientos no adecuados.

Se toma la decisión de dedicar mitad del taller para ser orientado por el maestro y la otra mitad para ser orientado por los propios participantes, pues no solamente son más importantes las ventajas que las desventajas de este ejercicio, sino que además, plantear de

esta manera los talleres obedece al principio dialógico y orgánico de la propuesta y posibilita el diálogo e interacción directa entre maestro y participantes en el tiempo de libre exploración, así como la dialogicidad entre la certidumbre y la incertidumbre.

La Experiencia como maestro está marcada por la afinidad que hubo desde el inicio con los participantes, tal vez por tener experiencias de vida similares en cuanto al contexto socioeconómico en el que me crié; por plantear la relación maestro alumno de la forma más horizontal posible; y por abrir espacios de diálogo que generalmente eran muy limitados dentro de las instalaciones por cuestiones de seguridad, para evitar planes de fuga o situaciones de riesgo; mientras que dentro del taller tenían la posibilidad de ser escuchados, y eso favoreció el ambiente de la clase y la relación con el maestro.

Por otro lado, en un principio tuve la dificultad de organizar y aprender a realizar varias funciones al tiempo, tuve que limitar lo que quería hacer de acuerdo a mis capacidades, puesto que tenía muchas cosas en mente, quería hacerlo todo: registrar lo que sucedía en el taller, orientarlo, enseñar, escuchar, evaluar, adaptar los materiales y el espacio, etc., estos elementos desbordaban mi capacidad; sin embargo, conforme conocía los participantes, su disposición, ellos mismos ayudaban a que estos elementos fueran abordados de forma efectiva.

Inicialmente un gran reto que tuve que afrontar como maestro fue encontrar un equilibrio y aprender a manejar las dinámicas que implican las tensiones entre un trato horizontal sin que se pierda el rol docente en la orientación de la clase, esta habilidad se fue desarrollando conforme avanzaban las clases.

Como maestro no pensé que tuviera la posibilidad y oportunidad de ceder la mitad de la clase a los participantes, esta iniciativa que tuvo el grupo me enseña sobre autonomía, me ayuda a creer en las capacidades de mis estudiantes, en su capacidad de liderazgo, de creación, de autodisciplina, me queda un aprendizaje en el que al menos una parte de la clase de cada proceso formativo debe estar destinado a la libre exploración.

El taller número cinco me hizo reflexionar y aprender sobre mi postura como maestro con relación a la articulación teoría práctica pedagógica, fue una situación de incertidumbre que me posibilitó el desarrollo de una habilidad como formador para ser mediador en situaciones de tensión, aprender a dejar fluir situaciones y a comprender que hay cosas que están fuera de nuestro control, aunque surgió un sentimiento de impotencia en una primera instancia, luego viene la comprensión de una situación que me deja como enseñanza que el centro del taller es la relación dialógica entre las necesidades de los participantes y las propuestas del formador, y que en esa relación hay momentos en que una predomina sobre la otra y el formador termina siendo un mediador de las situaciones.

El replanteamiento del propósito del microciclo pedagógico también hace que me cuestione sobre mis habilidades para observar y comprender las necesidades reales de los participantes, queda el sentimiento de zozobra porque tal vez no se tomó la decisión indicada al iniciar el proceso con la intercoporalidad, sin embargo, también es notable que es un proceso de formación docente y que se va aprendiendo mediante la exploración, y lo más importante es la posibilidad que surge para favorecer el autoconocimiento, para mejorar mis habilidades de observación e interpretación de lo que sucede en el microcontexto.

Como experiencia personal significativa, desde un comienzo me conmovieron las historias de vida de algunos participantes en las que tuvieron que pasar hambre, violencia, maltrato, soledad, y grandes pérdidas durante su infancia y juventud, este tipo de conversaciones surgían de forma esporádica y conforme ellos confiaban en mí. Yo tenía la oportunidad de reflexionar sobre las causas que los llevaron a romper la ley, y sobre todo me hacían pensar y me motivaban a mejorar como maestro para que otros niños y jóvenes no tuvieran que pasar por lo mismo.

Muchos de ellos viven la realidad de un contexto socioeconómico vulnerable, lleno de injusticias sociales, lo que para muchos solo es una historia más en un papel, ellos lo vivieron en carne propia, a veces la desesperación por alimento, o la toma de malas decisiones, o malas influencias de amigos, sumado a falta de oportunidades para los padres y el estar rodeados por un entorno violento y con drogadicción es en muchos casos lo que lleva a los participantes a infringir la ley.

Esta experiencia me permitió experimentar múltiples emociones, conforme se desarrollaban los talleres venía una mezcla de frustración, decepción, motivación, satisfacción, alegría, etc., que debía aprender a manejar para que no afectará mi vida personal y mis otras áreas de la vida. Una de las emociones que más destaco del proceso es el entusiasmo que me generó trabajar sobre la resignificación del concepto de libertad que tenían los jóvenes, sentía que estaba trabajando en algo muy importante para sus vidas, en especial por el momento específico que estaban viviendo.

El proceso evaluativo fue muy importante conforme avanzaban las clases, en cada clase me replanteaba todo aquello que sentía que no había salido bien y terminaba

diseñando y rediseñando las planeaciones de clase, una bondad de la característica orgánica de este diseño curricular que no es rígido. La evaluación también se desarrollaba por medio de retroalimentaciones sobre la clase anterior, se retoman ideas sobre el trabajo técnico y los conocimientos construidos.

Con esta forma de ver la evaluación aprendí a abordar la complejidad y las incertidumbres de los talleres, a planear de acuerdo a las necesidades de los participantes, sin que eso implique la pérdida de los propósitos formativos, de esta manera, en un inicio se planteaban actividades con un factor teórico explicativo, y poco a poco iba tomando distancia de esta ruta, pues no era a fin con las formas de aprender de los participantes, que eran mucho más didácticas y prácticas. En este caminar sobre las rutas de la evaluación se encuentra una gran potencialidad para reflexionar, el cypher que se convirtió en un medio para propiciar un diálogo en el que todos se encuentran en igualdad para participar, para ser tratados con respeto y comprender ese sentido de comunidad.

Para evaluar si debía replantear la idea de trabajar sobre la intercorporalidad y el principio de paz, y en su lugar trabajar sobre la intracorporalidad y el principio de libertad se tienen en cuenta los siguientes factores:

- Prioridad en las necesidades de los participantes
- La imposibilidad de construir un espacio de paz cuando factores externos pueden irrumpirla drásticamente.
- La concepción de libertad es gran parte de la raíz del problema, y no solo uno de los problemas, como es el caso del principio de paz.

- La propuesta se conforma por una construcción colectiva, es orgánica y por lo tanto puede ser modificada.

La evaluación para el cierre de microciclo pedagógico 1 se da mediante un cypher teórico-práctico que se basa en el avance de los principios que orientan la construcción de paz y la cantidad de técnicas aprendidas. Durante el taller también se trabaja sobre el concepto de libertad basado en las experiencias y conocimientos de los participantes:

Libertad: Capacidad de elegir y la facultad de tomar decisiones de forma sabia, libertad es poder compartir con la familia, tener una buena vida, y hacer lo que se quiere; la libertad sólo es posible fuera de los muros que los rodean, porque son esos muros los que evitan que compartan con la familia y tengan una buena vida, por lo tanto, la libertad es un derecho que no se le puede quitar a nadie, nunca, por ninguna razón. Este concepto es la base sobre la cual se trabaja en el siguiente microciclo pedagógico.

Al final del taller y a pesar de todas las dificultades, es satisfactorio el trabajo realizado puesto que los participantes mejoraron sus relaciones y mejoraron como grupo; lograron ser más participativos, dieron paso a la libre expresión y creatividad, construyeron principios para favorecer la paz y aprendieron técnicas básicas de top rock, footwork, freeze, power move y gimnasia básica.

La autoevaluación durante el primer microciclo pedagógico se hacía con desinterés sobre todo respecto a la formación humana y los participantes sólo autoevaluaban su desempeño técnico, en general están acostumbrados a centrarse en el hacer, pero finalmente logran identificar que mejoran su participación y expresión en el uso del lenguaje verbal y no verbal.

La coevaluación al principio no era importante, era respondida en una sola palabra como bien, chévere, ok, copas, severo, chimba, etc., pero carecía de profundidad en cuanto a las relaciones con sus compañeros durante la clase, a medida que fueron conociendo los principios del Hip Hop y como favorecen la práctica del break dance comenzaron a participar más y a expresar sus opiniones acerca de los temas a trabajar, por ejemplo, cuando se decidió trabajar para favorecer la convivencia pacífica y el principio de paz, cada participante expuso su concepción de paz, las posibles formas para lograr esa paz y las acciones concretas que le pueden ayudar.

Al final del microciclo pedagógico 1 mejoraron las relaciones interpersonales entre compañeros, este factor posibilitó una mejor reflexión frente a la co-evaluación, finalmente, como grupo entienden la importancia de construir un ambiente ameno, de respeto, aceptación, tolerancia y tranquilidad, además, valoran y comprenden la danza como un medio para distraerse y estar alegres.

Un error grave como maestro en este proceso evaluativo fue la falta de rigurosidad para registrar y organizar la información en el diario de campo, pues las notas fueron tomadas a manera de lluvia de ideas, que, aunque en su momento cumplían su función para diseñar y rediseñar las siguientes clases, implicaron un obstáculo para sistematizar la experiencia, más aún luego de haber desarrollado 18 sesiones de clase, esta falta de rigurosidad también tuvo incidencia en el registro de la evaluación, porque aunque en cada sesión había un espacio de reflexión basado en la autoevaluación desde la intracorporalidad; la coevaluación desde la intercorporalidad y la heteroevaluación desde la extracorporalidad, no hubo rúbricas o registros de estos procesos, todo fue realizado por medio de Cypher (círculo de palabra y danza), durante las sesiones pensaba que llevar

registro de las conversaciones o llevar una rúbrica de evaluación iba dificultar la conexión con los participantes y la posibilidad de encontrarnos sin sentirse observados, sin embargo, ahora me queda como reflexión y aprendizaje la comprensión dialógica de la evaluación, es decir, la importancia de comprender la rigurosidad de la sistematización e indicadores evaluativos con la importancia de espacios libres de registro y desde conversaciones más naturales.

Al final del microciclo pedagógico 1 la evaluación del proceso lleva a tomar la decisión de replantear el orden del diseño reemplazando el modelo inicial de la dialogicidad entre el plano comprensivo intercorporal y el plano comprensivo intracorporal para favorecer el campo biomotor, por la dialogicidad entre el plano comprensivo intracorporal con el plano comprensivo extracorporal para favorecer el campo relacional; de esta manera se configura un proceso que comienza con una parte interna sobre la concepción de libertad mediante la dialogicidad entre autorreferencia y la construcción de sí, luego pasa a un proceso que tiene en cuenta factores externos sobre esa concepción de libertad a través de la comprensión dialógica entre unidad y diversidad, para finalmente, ver sus implicaciones en el campo relacional.

Es importante resaltar que contar con el apoyo de mi tutora y de la formadora del programa baila libre me facilitó la evaluación de factores y situaciones en las que tenía que tomar decisiones, me ayudó a aprender sobre cómo afrontar algunos procesos, y sobre todo a que en los procesos formativos es importante contar con equipos de trabajo e implementar la interdisciplinariedad, en este caso con el área de capellanía de la fundación FEI.

La experiencia en el microciclo pedagógico 2: comprensivo intracorporal

Las sesiones son planeadas bajo el principio de inclusión (construcción de sí) y el principio de exclusión (autorreferencia), el propósito de este es co-construir nuevas concepciones de libertad basado en la comprensión de la toma de decisiones como una forma de expresión de su libertad, y de la influencia que otras personas tienen sobre esas concepciones, la toma de decisiones es la forma más explícita en la que se manifiesta la tensión entre riesgo- oportunidad y apuesta- precaución, aunque, cabe aclarar que estos elementos se encuentran implícitos en cada taller en el aprendizaje de un paso, en sus participaciones, en cada acción que desarrollan se encuentra parte de esta tensión.

El propósito de este microciclo pedagógico se considera pertinente porque responde a las necesidades que manifestaron los participantes, sin embargo, en cuanto a su alcance, no se cumplió a cabalidad, las concepciones y percepciones sobre libertad que los jóvenes manifiestan están demasiado arraigadas.

Este segundo microciclo pedagógico que se desarrolla desde la intracorporalidad busca explorar aspectos que constituyen la auto referencia de los jóvenes, así como su facultad de tomar decisiones intentando favorecer la comprensión de su vida, no como algo determinado por las situaciones que enfrenta, sino bajo el poder de decidir y tomar acción sobre esos hechos que los condicionan, por otro lado, también se aborda la construcción de sí bajo la comprensión de la influencia que otros ejercen sobre sus decisiones y sobre sus concepciones de libertad.

Respecto a la articulación teoría práctica para este segundo microciclo pedagógico se comienzan a comprender las dinámicas que se deben desarrollar con el grupo, haciendo

los contenidos teóricos mucho más evidentes en la práctica para ser mejor comprendidos por los participantes, sobre la propuesta que surge desde Molano y Morín en la comprensión subjetiva a través de los principios de inclusión y exclusión dados por la dialogicidad, la autorreferencia y construcción de sí, se ponen en escena a través de imperativos biológicos que toman sentido gracias a los imperativos sociales, en este microciclo pedagógico se plantean trabajos de condición física (fuerza, resistencia, flexibilidad) y propioceptivos, estos trabajos toman sentido y significado para los participantes a través de emociones, percepciones, y criterios valorativos que surgen de esas interacciones que posibilitaban el trabajo de condición física y propiocepción.

La articulación teoría práctica se logra en cierta medida, varios participantes logran asumir la toma de decisiones como una expresión de libertad, a nivel colectivo, los participantes se muestran mucho más abiertos al diálogo y manifiestan acciones de apoyo mutuo para superar los ejercicios de condición física y lo propio de la disciplina.

Para la primera sesión denominada: Test de condición física y el comienzo hacía otra concepción de libertad; en primera instancia, se plantea como propósito identificar la disposición que tienen los participantes ante la actividad física moderada e intensa, por medio de test de condición física, lo cual corresponde a una actividad programada, planeada y estructurada y que sirve como punto de partida para desarrollar la práctica del break-in-g; la segunda parte del propósito es identificar la disposición que tienen los jóvenes para desarrollar su danza de forma autodirigida creando sus propios sets (secuencia de pasos que conforman el baile) como una forma de materializar su libertad, de tal manera que las sesiones del microciclo pedagógico 2 contienen una parte planeada y orientada por el docente, y otra parte de libre exploración autodirigido.

Estos propósitos de la sesión se consideran coherentes y pertinentes en la medida que abordan el principio de la dialogicidad abriendo la posibilidad de aportar a la autorreferencia por medio de la discusión de sentires, emociones y desempeño durante los test, también, aporta a la construcción de sí desde la retroalimentación que se desarrolla de forma colectiva.

En esta primera sesión, se plantean los siguientes test de condición física: Plancha, push up, fuerza abdominal, burpee y salto horizontal; y se observan las actitudes, expresiones y acciones que asumen los jóvenes frente a la actividad, de forma que el formador no interviene ante la actitud de los participantes frente a los ejercicios y deja que tengan la posibilidad de esforzarse, hacer, o no hacer de acuerdo su propio criterio.

Durante el test los participantes K,B,L, demuestran poca disposición para esforzarse, se mueven de forma lenta, de tal manera que aparentan tener pereza ante los ejercicios. Los participantes MG, M, A, demuestran una actitud enérgica, demuestran un gran esfuerzo por sacar los mejores resultados. El Participante W: No tenía la disposición para hacerlo, se sentía “obstinado” (en sus propias palabras), tuvo un incidente personal con los formadores, no quería trabajar en la sesión de clase. El participante AL no puede asistir, se encontraba en sesión con la trabajadora psicosocial.

Metodológicamente el taller es abordado desde dos orientaciones: mando directo para desarrollar los test; y libre exploración para desarrollar la práctica del break-in-g. Como maestro fue un reto asumir la actitud para dar instrucciones sin manifestar motivación, palabras de ánimo o sin tener esa cercanía que generalmente se tiene con los

participantes, todo esto debido a que se quería observar con mayor objetividad el desempeño, actitud y disposición de los jóvenes durante los test.

Para la segunda sesión denominada: Conociendo mi cuerpo, analizando decisiones para construir mi propio camino, se plantea, para la parte inicial complementar la sesión anterior por medio de un cypher en el que se socializan los resultados de los test y se indaga sobre los sentires, pensamientos y significados que emergen a partir de ellos y durante el desarrollo de los test. Estas reflexiones posibilitan un acercamiento a la autorreferencia que cada participante tiene respecto a su desempeño, pero también respecto a cómo se sintieron, y en qué pensaban mientras los desarrollaban, y cuando se socializaron los resultados, también, se posibilita la construcción de sí en la medida que los participantes tienen la oportunidad de escuchar a sus compañeros, identificándose o difiriendo de ellos.

La teoría (dialogicidad autorreferencia-construcción de sí) se materializa posterior al trabajo práctico (test), sin embargo, a los jóvenes se les dificultó expresar sentimientos, pensamientos y significados durante el test y una vez conocidos los resultados.

El participante MG manifestó estar motivado en el momento de desarrollar los test, dedicó toda su energía, en sus propias palabras “estaba re rayo”, es decir, en la mejor condición, con la mejor energía y actitud, luego de socializar el resultado manifestó que tenía una expectativa alta, esperaba estar catalogado como excelente, cuando sus resultados fueron buenos, esto lo hizo sentir frustrado.

El participante M, manifestó que en un principio rechazaba las pruebas, en sus palabras los test eran para “cogerlos de flechos”, es decir, para hacer que hicieran ejercicio como forma de castigo (como lo suelen hacer en la institución), sin embargo, luego de que

se hiciera la explicación sobre los propósitos del test de conocer el estado actual de sus capacidades, para mejorarlas y mejorar la danza posteriormente, el participante dice que dio su máximo esfuerzo y que se sintió bien, y motivado para ser un gran bailarín.

El participante A, también, manifestó que trabajó con su máxima capacidad, que le gustó, que lo vio como un reto y que quería superar a sus compañeros, se sentía motivado.

El participante L, dijo que le daba pereza hacer ese tipo de ejercicios, que sentía que no podía, que no tenía la fuerza, y que se sentía pesado, que estaba alimentándose mal, comiendo de más, que él solo quería aprender pasos.

El participante W, no participo en los test, y también, manifestó no querer dialogar en el cypher.

Los participantes K, AL y B, no lograron salir a la sesión de clase por dinámicas y actividades programadas por la institución.

Mi experiencia personal fue positiva debido a que tuve la oportunidad de hablarle a los participantes de forma efusiva y con propiedad sobre la importancia de conocer sus cuerpos, de trabajar sus capacidades físicas, pero también, de comprender el movimiento más allá de lo que pueden o no pueden hacer, de poder comprenderlo desde lo que significa, las emociones que pueden movilizar, de como canalizar el enojo, la tristeza, la alegría en un paso de danza, en un ejercicio, valorando el esfuerzo, que así sea una sola sentadilla, un solo burpee que logren, ese ejercicio los puede llevar a ser mejor cada día, por lo tanto, vale la pena ese solo movimiento.

Luego de ese discurso, por la emoción del momento, algunos chicos asentaron con sus cabezas y solo decían: “sí cucho, tiene razón” incluso, manifestaron que en ocasiones, ellos mismos son quienes se menosprecian. Mientras dos de los participantes (los de los mejores resultados en el test) solo querían comenzar a bailar, dando a entender que mi discurso no significó mucho.

Luego de esta primera parte de la sesión, se plantea a los participantes practicar y/o aprender un paso denominado swipe (salto apoyando las manos y una sola pierna en el suelo para girar el cuerpo) bajo una explicación muy breve del formador y a través de un aprendizaje por descubrimiento, son ellos mismos quienes deben encontrar la mejor ruta para aprender el paso.

Finalmente, se plantea terminar la sesión con un cypher en el que los participantes expliquen la forma en que abordaron el aprendizaje del paso, y a partir de estas explicaciones hacer una comparativa con el tipo de decisiones que se pueden tomar.

La toma de decisiones se categoriza en: supremas (son trascendentales en la vida de las personas), decisiones subordinadas (son planes estrategias a mediano y largo plazo) decisiones ejecutivas (son pequeñas acciones que se toman todos los días). La forma de aprender un paso de baile puede ser visto desde estas tres perspectivas, como decisión suprema, por ejemplo, se decide que ese paso va ser desarrollado a tal punto que pueda generar reconocimiento a nivel internacional; como decisión subordinada si se decide desarrollar el paso a mediano o largo plazo mediante estrategias y proyecciones, y como decisión ejecutiva si se decide trabajar a diario en pequeñas acciones que ayuden a aprender ese paso.

Para esta actividad, los participantes manifiestan no haber comprendido bien la comparativa, sin embargo, comprenden bien los diferentes tipos de decisiones y su importancia para lograr metas en la vida, por lo tanto, se cumple el propósito de la sesión que es: identificar la importancia y los tipos de decisiones que los participantes pueden tomar (una aproximación a concepciones de libertad). Para la parte final de la sesión, hizo falta articular de forma adecuada los elementos teóricos (tipos de decisiones) con la experiencia práctica (aprendizaje propio del paso). Como maestro entiendo que debo ser más cuidadoso con los alcances de los propósitos, para poder ser cumplidos en los tiempos establecidos.

En la sesión tres denominada: Flexibilidad para articular teoría (decisiones) práctica (acciones), se pretende complementar el trabajo realizado en la sesión anterior, se plantea, desarrollar la clase en primera instancia desde la libre exploración de los participantes. Luego, se plantean ejercicios de flexibilidad activa-estática desde las extremidades inferiores hasta las superiores, bajo un énfasis propioceptivo basado en la respiración, percepción de dolor y temperatura, mientras los participantes estiran con melodías tranquilas que posibilitan la meditación, el docente explica la técnica para respirar y así disminuir el dolor, mediante la exhalación se relaja la musculatura y el dolor disminuye, también, se hacen orientaciones para que los participantes sean conscientes de las partes del cuerpo en las que más sienten dolor al estirar, en las que mayor incomodidad presentan, con las que mejor se sienten, también sobre que sensaciones les genera y así puedan meditar en ellas para posteriormente mejorar su flexibilidad.

Al final del estiramiento, se explica cómo cada ejercicio que los participantes realizaban simbolizaba una decisión ejecutiva, y como al final la suma de todas ellas iba a

posibilitar un mejor desempeño en la danza y en la vida. Los participantes manifiestan que comprenden la toma de decisiones ejecutivas, y deciden asumir compromisos respecto a su condición física, deciden establecer rutinas de ejercicio de abdomen y brazo diario para mejorar su aprendizaje de la danza, lo cual favorece su autorreferencia y construcción de sí.

El propósito de la sesión es comprender la importancia de la toma de decisiones ejecutivas, relacionándolas con pequeñas acciones que llevan a cumplir una meta u objetivo. El propósito se cumple, y queda como reflexión para el maestro que no se trata de la cantidad de actividades o contenidos programados, sino de la relación directa entre actividad y propósito.

La sesión cuatro: Rompiendo esquemas a través de la fuerza explosiva, se centra en que el breaking requiere un desarrollo importante de la fuerza explosiva, algunos movimientos suelen necesitar bastante fuerza en el menor tiempo posible, en esta sesión se realiza un acercamiento a este tipo de fuerza por medio de ejercicios planteados de manera individual y de forma grupal, se desarrollan los siguientes ejercicios; sentadilla con salto, saltos al cajón, flexión de codo con salto, y un juego donde se enfrentan dos parejas que deben liberarse de sus contrincantes mientras son agarrados de la cintura.

El planteamiento de los ejercicios tiene como propósito favorecer la capacidad de romper limitaciones actitudinales y mentales de los participantes a través de la superación de dificultades, limitaciones físicas y mentales que genera el cansancio y la fatiga, se piensa en este propósito como una forma de contribuir al microciclo pedagógico en la medida que los participantes posiblemente ya puedan superar las concepciones de libertad relacionadas solo con el espacio físico.

Durante el ejercicio algunos participantes no logran terminar las rutinas de ejercicios, sin embargo, hasta el último ejercicio se esfuerzan por lograrlo, luego de terminar el desarrollo de estos y en el periodo de descanso y relajación se pregunta a los participantes sobre las sensaciones experimentadas y sobre la dificultad de los mismos.

Las sensaciones fueron de forma recurrente relacionadas con el cansancio físico, el dolor en los músculos; en cuanto a la dificultad manifestaron que eran ejercicios diferentes y que eran muy difíciles, algunos dijeron que quisieron rendirse durante los ejercicios, pero que al ver a sus compañeros seguir, los motivaba a continuar, y así fue que lograron terminar, de esta manera, fue posible identificar que existen limitaciones que se pueden romper por medio de decisiones, como la decisión de continuar a pesar del cansancio, y que esas decisiones también pueden romper condicionamientos, esquemas del entorno, y que a través del esfuerzo, la disciplina y la constancia es posible lograrlo.

El principio dialógico entre autorreferencia y construcción de sí se pone en evidencia a través de la voluntad y motivación interna de cada participante y de la voluntad y motivación que influye en otros y a través de otros. Al final de la sesión los participantes se evalúan de forma positiva, tanto a nivel físico, como mental y motivacional, incluso quienes no lograron completar todas las rutinas manifiestan estar bien porque al final no se rindieron.

Como maestro logré comprender que el desarrollo de una actividad o ejercicio depende mucho de cómo se plantee, debido a que cuando inició el proceso con los jóvenes no era posible pensar en estos tipos de actividades, ya que los participantes percibían el ejercicio como una forma de castigo, sin embargo plantear los ejercicios

como un desafío y no como un requisito o requerimiento, posibilita que ellos no lo vean como “flechar” (ejercicio de forma obligatoria) sino más bien como una forma de superar a los demás y así mismos, también ayuda mucho el hecho de que como docente realicé los ejercicios junto a ellos.

La sesión cinco denominada Capacidad aeróbica y toma de decisiones, busca desarrollar la capacidad de resistencia aeróbica a través de series de top rock (baile de presentación en posición bípeda) y footwork (baile en el suelo usando las cuatro extremidades) el propósito de la sesión es comprender la importancia de la constancia y de la resistencia en el break-in-g y en la toma de decisiones.

En el desarrollo de la práctica la actividad no resulta como se planea, en primera instancia porque solo cuatro de ocho participantes logran asistir debido actividades programadas por la institución; segundo, los participantes manifiestan sentirse de “flechos” (utilizados, obligados a hacer ejercicio), se encuentran particularmente frustrados y obstinados porque en la mañana tuvieron clase de deportes, hicieron ejercicio y están cansados, manifiestan que se les está exigiendo mucho físicamente, a través del diálogo se llega al acuerdo de realizar el trabajo a su ritmo, y desarrollar la danza a su propio estilo, se aprovecha la sesión para realizar diferentes coreografías cortas, más conocidas en el break-in-g como comandos.

Respecto a los propósitos formativos planteados para esta sesión en los que se pretendía desarrollar la capacidad de resistencia y constancia en la toma de decisiones a través del top rock y el footwork, se realiza un trabajo evaluativo al final de la sesión a través del cypher y se logra comprender que aunque no se desarrollaron las actividades planteadas, si se entiende el sentido de la constancia y la resistencia en la toma de decisiones, los participantes reconocen lo mucho que les ha servido para la

danza el ejercicio que se propusieron a desarrollar de forma periódica, del mismo modo consideran que si sus esfuerzos y constancia en las decisiones para la vida fueran igual, es probable que logren grandes cosas; sin embargo, dejan que sus pensamientos sobre el encierro nuble esta posibilidad, la desesperanza en el futuro mientras están encerrados evita que quieran trabajar desde ya por su futuro.

Como maestro puedo llegar a entender que se deben plantear las clases diversificando la metodología no solo desde la instrucción como ha sucedido en las últimas sesiones, porque sin darme cuenta dejé que el desarrollo de la condición física me condicionara a una metodología, como experiencia para el aprendizaje pienso que también es importante trabajar la condición física y la propiocepción a través del juego y otras dinámicas.

Aunque el ejercicio práctico no haya sido como se esperaba al no ser realizado, el ejercicio teórico es comprendido, y como reflexión personal, pienso que tal vez no era una sesión necesaria de desarrollar, o tal vez el propósito pudo haber sido enfocado hacia otro tipo de actividad, al final, estas experiencias de aprendizaje posibilita comprender y visibilizar de forma más explícita el principio de incertidumbre que se encuentra en las sesiones de clase, al ser un diseño orgánico, existe una tensión entre temáticas, contenidos, propósitos que ya han sido abordados con suficiente profundidad y/o que no han sido abordados lo suficiente.

La actividad inicial de la sesión 6: la motricidad cómo expresión de libertad, conociendo propósitos y metas, consistió en entregar a los participantes dos papeles, en un papel debían plasmar la mayor cantidad de pasos que han aprendido hasta el momento, para poder tener un panorama general de su danza y su avance, luego, debían organizarlos de

acuerdo a la forma en que los quieran realizar, este ejercicio se denomina creación de sets de baile; para posteriormente, mostrar sus sets en una batalla de break-in-g.

En el otro papel, colocaron sus metas o propósitos de vida, luego, los organizaron de acuerdo a sus prioridades y los compartieron con sus compañeros, finalmente, buscan la forma de representar esos sueños a través de su baile, la sesión tiene como propósito desarrollar la danza como una expresión de libertad y como una posibilidad de conocer los sueños de los participantes. La autorreferencia se ve expresada en los pasos y sueños plasmados por los participantes, y la construcción de sí, se plantea en las batallas y el escuchar los sueños de los demás, pues son elementos que pueden contribuir a su desarrollo personal.

Esta sesión fue bastante significativa para el maestro debido a la oportunidad de conocer parte de los sueños que los participantes tienen, además, de sus avances en la danza, aunque no fue sencillo lograr que los participantes expresaran sus sueños, a través del ejercicio de la danza se logró, lo más significativo fue ver como cada participante tiene mucha esperanza y la gran mayoría piensa en contribuir en el bienestar de otras personas y no sólo de ellos, como tal vez si se pudo ver reflejado en la evaluación desarrollada al inicio del proceso.

Los sueños plasmados por los participantes fueron:

Participante MG: Ser médico y así poder ayudar a otros.

Participante M: Tener una familia bien conformada y tener éxito en todo lo que se proponga.

Participante A: Ser un gran chef, danzar en diferentes partes del mundo. Participante L: Jugar futbol lo hace feliz, ese es uno de sus sueños, además, quiere ser abogado para poder defender los derechos de los que no tienen quien los defienda, quiere una casa para su mamá y así poderla hacer feliz.

Participante W: Quiere comenzar a ser constructor, para así luego, estudiar y convertirse en un arquitecto.

Participante K: No logró salir ese día porque tenía actividades programadas con la institución.

Participante B: Estudiar y lograr sacar adelante a su hija y a su familia.

Participante AL: Su sueño es sacar adelante su hija, compartir tiempo con ella. Trabajar en el área industrial y se portero de fútbol profesional.

Para finalizar la sesión y como corresponde al final de los microciclos pedagógicos, se realiza una evaluación, a través del cypher se dialoga sobre los posibles cambios en la concepción de libertad que los participantes tienen a nivel individual y de acuerdo a la influencia de otros sobre esas concepciones, el profesor hace una reflexión sobre las posibilidades que tienen para ser libres a partir de la toma de decisiones, las acciones que pueden ejercer, las proyecciones, propósitos y metas que pueden cumplir.

Sin embargo, ellos aparentemente no quieren modificar su concepción de libertad basada en el espacio físico, a partir de su autoevaluación es posible decir que el propósito del microciclo pedagógico de co-construir nuevas concepciones de libertad basado en la comprensión de la toma de decisiones como una forma de expresión de su libertad, y de la

influencia que otras personas tienen sobre esas concepciones, es un propósito que no se cumplió. No obstante, a partir de la heteroevaluación como maestro vi indicios y manifestaciones de que esas concepciones estaban cambiando, el hecho de danzar bajo la libre exploración, de manifestar cuando no estaban de acuerdo con algo, de decidir si hacer o no ejercicio de forma autónoma y fuera de los espacios de enseñanza de la práctica, la expresión de sus sueños, etc., son señales esperanzadoras para el proceso (ver figura 10).

La experiencia en el microciclo pedagógico 3: comprensivo extracorporal.

Este microciclo pedagógico es planteado a partir de la relación de los participantes con el entorno como espacio simbólico, aunque el pensamiento complejo haga referencia a la unidad y la diversidad especie-naturaleza, no se considera pertinente abordar estos elementos durante este microciclo pedagógico 3 debido a que los participantes perciben su micro entorno de forma negativa, los muros, el encierro y la situación que viven son su espacio más cercano y más importante; sin embargo, sus concepciones, significados y simbologías de esos espacios dificulta bastante la comprensión extracorporal bajo la dialogicidad entre unidad y diversidad en ese micro-entorno, con mayor razón será más difícil la comprensión de un macro-entorno como en el caso de especie naturaleza.

Para este microciclo pedagógico se busca generar oportunidades para favorecer la comprensión del espacio de forma simbólica, como un espacio para danzar, donde el tiempo es relativo mientras disfrutan, mientras estudian, mientras que tienen la posibilidad de expresar sus sueños y sus metas, e incluso se vuelve un espacio de co-construcción que busca contribuir, llevar un mensaje a sus compañeros a través de la danza.

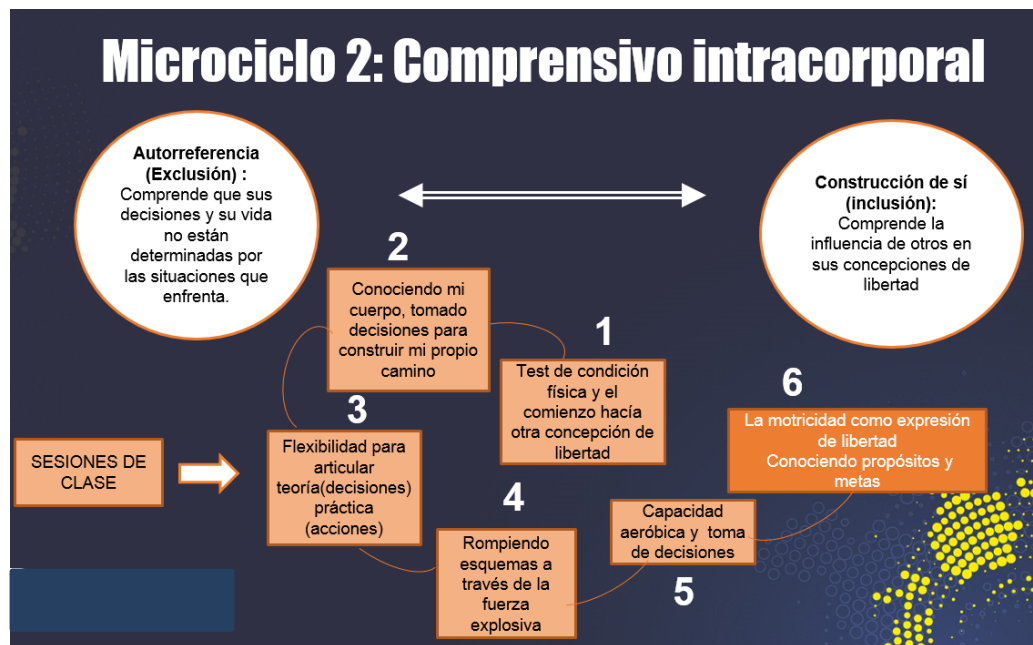


Figura 10. Orden y estructura del microciclo pedagógico 2

Fuente: Elaboración propia

Como propósito de microciclo pedagógico 3 se plantea: superar las concepciones reduccionistas de libertad ligadas al espacio físico, a través de la construcción de conceptos propios de libertad basados en sus experiencias de vida y los talleres realizados. Las sesiones son planeadas con base en la dialogicidad entre la unidad y la diversidad, es decir, entre lo común y lo diverso, entre simbolismo, significados, formas de comprensión entre participantes, con relación a su espacio y su entorno se genera un sentido de pertenencia, de resignificación del espacio (unidad) y se construye un concepto propio basado en experiencias (diversidad). Los contenidos desarrollados en este microciclo pedagógico tienen un enfoque en el espacio simbólico, aunque la experiencia corporal también se basa en la relación cuerpo tiempo y cuerpo objeto, en el desarrollo de la práctica no fue pertinente abordar estos contenidos, debido a que desbordaba el propósito.

La metodología desarrollada durante este microciclo pedagógico fue sobre todo a través de la libre exploración y el aprendizaje cooperativo, estas dos metodologías son importantes en el proceso debido a que para el cierre del microciclo pedagógico se programa una muestra artística dirigida para los jóvenes, funcionarios, y maestros de la fundación, por lo tanto, deben trabajar en coreografías como una forma de aprendizaje cooperativo y deben mostrar su danza individual como parte del aprendizaje por libre exploración.

La primera sesión denominada Organización espacial conservando espacios para la libertad, se plantea la organización espacial a través del trabajo coreográfico, en este sentido, se busca que los participantes identifiquen limitantes del espacio físico que les generan inconformidad, como detalles de infraestructura, estado de limpieza, tamaño, etc., y qué espacios resultan agradables porque no les generan inconformidad, a partir de este análisis se plantea la primera escena coreográfica que consiste en que los participantes de forma simbólica rompan esas limitaciones de espacio físico a través de algunos movimientos de break-in-g, es una actividad que busca la canalización de emociones para liberar y transgredir simbólicamente esos espacios físicos que los tienen sometidos, así como contemplar y disfrutar de esos espacios que les resultan agradables.

Durante la práctica pedagógica resulta ser complejo articular los conocimientos teóricos de la planeación, el desarrollo del taller resulta ser paulatino, la identificación de espacios que les generan inconformidad hace que emerjan algunos sentimientos de malestar en los participantes; no obstante, logran identificar y manifestar que espacios les generan inconformidad o alguna molestia, algunos de esos espacios son: la sección donde se encuentran reclusos, sus camas, los baños y sobre todo un lugar llamado separación, que

es un sitio aislado donde deben ir cada vez que cometen un falta, luego, se utilizan piezas de tapete de artes marciales (tatami) para crear estructuras que simbolizan los espacios, y a través de la danza, el performance y el lenguaje corporal bélico se realiza un ejercicio coreográfico contra esos espacios derrumbando las piezas.

Finalizando la sesión, algunos participantes manifiestan sentirse bien con el ejercicio, y hablan sobre la posibilidad de realizar ese mismo simbolismo pero contra las personas que delimitan esos espacios, bajo esa propuesta el profesor decide realizar batallas de danza donde cada participante asume un rol del personal de la institución para canalizar esas emociones, haciendo énfasis, en el principio de paz al final de la batalla, y bajo una reflexión de perdón y comprensión hacia los funcionarios que solamente están realizando su trabajo.

Sobre el propósito del taller de canalizar y superar de forma simbólica los limitantes del espacio físico que les generan inconformidades a través de la danza, es posible decir que se logra cumplir, a pesar de las dificultades para expresar esas inconformidades.

Como maestro es una experiencia significativa ver como los participantes logran canalizar sus emociones y desahogar sus problemas por medio de la danza, significó ver un avance en la comprensión del break-in-g en la medida que superan esa mirada reduccionista en la que la danza solo se trata de técnica y pasos.

En la segunda sesión denomina: Espacio para romper y para construir ideas de libertad, se plantea comprender el espacio de la danza como un espacio de libertad, se retoma lo sucedido en la clase anterior y se analiza como el ejercicio de canalización de emociones es un ejercicio de libertad, a pesar de estar en un tiempo y en un espacio

condicionado para cohibir esa libertad. En la sesión se plantea la proyección de un video de break dance en el que diferentes personajes tienen ciertas limitaciones de su entorno, cada participante debe identificar con qué personaje se siente identificado y de esta manera poder identificar los limitantes que lo rodean a nivel simbólico.

De qué manera las experiencias de vida los ha llevado a sentirse determinados, cohibidos, reprimidos, no han dejado que se expresen y se sientan libres, durante la sesión se consolida el primer cuadro de la muestra artística en el que por medio de un performance y a través de sus cuerpos los participantes forman una cadena humana como símbolo de una prisión que atrapa algunos de sus compañeros, luego, ellos a través del aprendizaje de la danza y de la exploración de su cuerpo desde diferentes recorridos por el espacio, logran romper con esa cadena y convierten su espacio en un espacio libre de esas limitantes. El video también muestra cómo a través de una práctica artística es posible impactar de manera positiva la sociedad, y como algunas personas logran cambiar sus vidas, el break-in-g brinda oportunidades, alternativas para salir adelante, para ser felices, para compartir, para viajar etc.

Respecto a la dialogicidad entre unidad-diversidad se plantea la unidad desde la identificación de limitantes y restricciones de libertad, y diversidad respecto a la diferencia respecto a cada experiencia particular de esas restricciones, de esta manera, la cadena humana simboliza la unidad, y el romper esa cadena simboliza la diversidad. Los jóvenes son quienes deciden romper esas cadenas (ideas) y también son quienes generan los movimientos para romperlas.

En cuanto a mi experiencia como maestro, en esta sesión sucede algo muy significativo para mí y para el proceso, antes de comenzar el taller tuve la oportunidad de conversar con la formadora del programa baila libre quien generalmente está a cargo de los participantes, en la conversación me menciona que el fin de semana anterior hubo un intento masivo de fuga en la institución, y que uno de los participantes que solía intentar fugarse de forma muy recurrente, decidió no correr, no intentó fugarse, lo cual se convierte una experiencia muy satisfactoria para el proceso y para mí como maestro, porque de alguna forma demuestra que se logra impactar de forma positiva la vida de los jóvenes, ella también manifiesta que se notan cambios favorables en los jóvenes, son menos agresivos, cuentan con mayor disposición, como grupo se relacionan de forma más amena, ella considera que están creando un sentido de pertenencia por el grupo, y que se encuentran muy animados por la práctica, y por la presentación que se acerca.

La tercera sesión denominada: espacios de experimentación plasmando ideas de libertad, se desarrolla a través de un cypher basado en el diálogo en el que los participantes terminan de plasmar sus ideas para la consolidación de la muestra artística, cada participante tiene la oportunidad de poner en escena diversos movimientos de danza, que luego son integrados en una coreografía que va configurando la muestra artística. Teniendo en cuenta que sólo quedan dos sesiones para presentar la muestra artística, se decide avanzar sobre todo en el contenido disciplinar y técnico, en esta sesión más allá de tratar un tema específico, se trata de posibilitar un espacio de co-construcción y libre exploración. Para el taller se planteó como propósito: co-construir ideas que expresen la libertad a través del movimiento y la libre exploración.

En este taller los participantes deciden darle nombre al grupo y lo denominan: WU YI BI FAN, lo cual significa “mucho de algo no es bueno”, pues a través del proceso, al parecer los participantes logran comprender el sentido de la dialogicidad, en el que las contrariedades que van a los extremos no son buenas, y que además, es posible reconocer la contrariedad como un complemento, también, proponen que su logotipo sea un lobo con los colores y la forma del yin yang, haciendo alusión a la complementariedad de las contradicciones.

Mi experiencia como maestro en estas últimas sesiones es que en ocasiones hay que adaptarse a las dinámicas y requerimientos de la institución, que incluso a veces como maestro me siento presionado para presentar una muestra, un producto, algo visible o tangible del proceso realizado, no quiero decir que esto sea algo negativo, pues considero es una forma de retribuir el apoyo y la gestión de la institución para habilitar los espacios formativos, además, estos requerimientos posibilitan fortalecer y tener una perspectiva más amplia del proceso, en este caso la institución solicita que se refleje en la muestra artística la justicia restaurativa, es decir, debe reflejar prácticas restaurativas que busquen la reparación y la responsabilidad por los delitos cometidos que posibiliten la reintegración a la sociedad.

Para la cuarta sesión denominada: espacio de libertad y libertinaje, se plantea un ejercicio evaluativo sobre el proceso de las sesiones realizadas anteriormente, por medio del cypher se hace una reflexión acerca de las posibilidades para comprender la libertad desde la toma de decisiones, las acciones desarrolladas, la resignificación del espacio a través de la danza, la capacidad de soñar, la creación y conservación de ideales como expresiones de libertad. Estas ideas son representadas a través del trabajo coreográfico como parte de la

muestra artística que se está construyendo. Luego, a través de la danza se busca representar diferentes escenarios como el hogar, la escuela, la calle y la fundación FEI como lugares donde se transgrede la libertad y se llega al libertinaje.

En el desarrollo de la práctica pedagógica es difícil para los participantes representar los escenarios planteados, existen inhibiciones y dificultades de expresión corporal para que las ideas planteadas se materialicen, por consiguiente, junto con los jóvenes se llega a la propuesta de realizar la muestra acompañada de pequeños monólogos que fortalezcan el sentido de su desarrollo, también, se termina de consolidar la propuesta a través del desarrollo de pasos individuales, por medio de la danza se involucran los sueños que cada participante manifestó durante el microciclo pedagógico 2 y se relacionan con las ideas de libertad y libertinaje.

En cuanto a la pertinencia del propósito de la sesión que consiste en representar las concepciones de libertad y libertinaje a través de la danza y el trabajo coreográfico, fue un aprendizaje comprender que los propósitos deben tener en cuenta las capacidades, habilidades y limitaciones de los participantes como en este caso inhibiciones y dificultades para el desarrollo del performance, si ellos no hubieran manifestado alternativas para llevar las ideas al escenario, probablemente la clase se hubiera desarrollado con dificultad y se hubiera perdido mucho tiempo.

Para la sesión 5 denominada: espacio unidiverso, libertad dialógica, se plantea el desarrollo de la coreografía final, se hace un preensayo de la muestra artística. Luego, se les entrega a los participantes un papel con el poema invictus de William Ernest Henley, este poema fue conservado por Nelson Mandela durante su tiempo en prisión como una forma

de fortalecerse y mantener ese sentido de libertad, siendo “el amo de su destino, el capitán de su alma”, a través de la lectura de este mensaje, se busca incentivar la reflexión y fortalecer la concepción de libertad de ideales, creencias, decisiones, y sueños que los participantes han logrado construir, a partir de una experiencia externa como la de Nelson Mandela, se busca favorecer el sentido de unidad encontrando lo común entre esas experiencias, y lo diverso en la particularidad en cada forma de ver el espacio físico y si sigue significando la pérdida total de la libertad, o si es solo una condición que limita ciertos aspectos de su libertad.

Durante el taller los participantes manifiestan comprender la libertad desde perspectivas que superan las barreras del espacio físico, resaltan que las creaciones de las coreografías son una forma de transmitir esas ideas. Además, expresan sentir un gran respeto y admiración por Nelson Mandela y su experiencia, algunos deciden conservar el poema como una forma para fortalecerse en su situación de encierro, tal y como lo hizo Mandela.

El cierre de la sesión se realiza con un cypher en el que los participantes deciden realizar una oración de agradecimiento por el espacio compartido, por los compañeros, por la oportunidad de llevar su danza al escenario y para que todo salga bien en la muestra artística. Esta se convierte en la experiencia más significativa para mí como maestro y a nivel personal debido a que en este cypher fue evidente un sentido de pertenencia por el grupo y los conocimientos construidos durante el proceso, se genera un sentimiento de fraternidad, lo cual es una manifestación de aspectos positivos interiorizados por los participantes a partir de esa formación break-in-g.

Respecto a la planeación de estos últimos talleres, ha sido condicionada por la necesidad de ensayo de la muestra artística de forma rigurosa y repetitiva, en especial de aspectos técnicos y del performance, sin embargo, aunque haya predominancia técnica, el sentido de las coreografías articula la teoría y la práctica debido a que se desarrollan las diferentes concepciones de libertad y significado del espacio con el ejercicio de danza y espacialidad.

En la sesión 6: espacio unidiverso, libertad dialógica, se realiza la muestra artística, son invitados directivos de la institución, jóvenes usuarios y maestros. Previo a la presentación se realiza un cypher para dialogar sobre las expectativas, emociones y sentimientos que surgen, los nervios, la ansiedad, la motivación y el entusiasmo predominan, también se dialoga sobre lo importante que puede ser para otros jóvenes si el mensaje es compartido de manera clara, se hace mención del vídeo proyectado en sesiones anteriores en el que se mostraba como a través de la danza es posible cambiar vidas, ante este diálogo cada participante manifiesta ir con la mejor actitud y disposición, luego, antes de salir al escenario se realiza una oración encomendando cada paso y cada mensaje de la muestra artística.

La muestra artística se estructura y desarrolla de la siguiente manera:

Presentación programa baila libre: El programa baila libre y la práctica pedagógica del break-in-g por medio de prácticas restaurativas busca contribuir e impactar de forma positiva a los jóvenes, por medio de la danza se proyecta la reparación del daño causado, se busca compartir las habilidades de danza y mostrar los avances en sus procesos como una forma de responder por su actuar, abriendo así la posibilidad de una reintegración.

Propósito de la puesta en escena: La puesta en escena tiene como propósito mostrar otras concepciones de libertad que superan las barreras del espacio físico, se muestra la libertad de ser quien se quiere ser, sin llegar al libertinaje. Aquí se concibe la libertad como una forma de decidir, crear y construir, en este caso desde los sueños, las metas y el trabajo duro que requiere su cumplimiento. A través de la danza es posible liberar el cuerpo, el alma y el espíritu.

Monologo 1. (Interpretación mediante el performance a cargo de participantes A y M, los demás participantes forman cadenas humanas.

- En ocasiones bajo el encierro muchos sienten ira, obstinación, estrés, rencor e impotencia, se encierran en sí mismos y la desesperación se hace presente.

Monologo 2. (Performance a cargo del participante M)

- La principal libertad, es la libertad del espíritu, está es la libertad que viene de la comunión con Dios y se obtiene mediante la oración y los sueños que él nos da, nos libera de sentimientos negativos

Luego, viene la libertad del cuerpo, mediante la danza se rompen las cadenas que nos atan, se obtiene salud y vida (las cadenas son rotas y los participantes salen del escenario a través de movimientos de gimnasia, rollos, invertidas de cabeza y manos).

Monologo 3 (el participante K realiza un performance de soledad, de las limitaciones del encierro, los demás participantes entran a apoyarlo y realizan una serie de coreografías)

- La libertad del alma se logra a través del trabajo entre compañeros, pues el corazón se limpia de lo negativo con ayuda de otros.

Monologo 4 (Los participantes caen ante las dificultades y limitaciones que les presenta el espacio físico, pero vuelven y se levantan, cada vez más fuertes con mejores movimientos)

- Los jóvenes aprenden que, sin libertad del alma, el cuerpo y el espíritu no es posible construir y cumplir los sueños, por eso se esfuerzan día tras día por mejorar. El proceso no es fácil caen una y otra vez, sin embargo, su convicción es tan fuerte que logran hacer lo impensable, lo inimaginable para ellos tiempo atrás, logran esa libertad del cuerpo, el alma y el espíritu.

Monologo 5 (los jóvenes representan sus sueños y metas a través de la danza y su estilo propio)

- La danza nos permite soñar, cada joven que se encuentra aquí tiene un sueño, y están dispuestos a esforzarse y dar todo por esos sueños.

El participante AL, se proyecta al trabajo industrial y ser portero de fútbol.

El participante MG, sueña con ser médico y así poder ayudar a otros.

El participante L, quiere ser futbolista para llevar alegría a otro y así poder ayudar a su familia, además quiere ser abogado y así defender los derechos de las personas.

El participante B tiene como sueño trabajar para darle un buen futuro a su hija, llenándola de cariño y amor.

El participante W, sueña con ser arquitecto y así poder ayudar a su familia.

El participante A, sueña con ser chef y bailar en otros países.

El participante M, tiene una gran vocación para enseñar, siempre que ve a sus compañeros en dificultades para aprender los apoya, tiene paciencia y les explica, se encuentra estudiando para ser entrenador deportivo, sueña con ser ingeniero y llevar su danza a diferentes partes del mundo.

- Todos ellos aún en su condición de encierro, encuentran en sus sueños, en el baile, y en sus decisiones una forma de libertad, pues las limitaciones del espacio físico no limitan sus ideales (Ver anexos 3).

La presentación se convierte en un hecho significativo para los jóvenes y para mí como maestro, fue un momento muy emotivo, tuvo una excelente acogida por los espectadores, tuvo un gran impacto y despertó la euforia del público. Con esta presentación finaliza el proceso en la fundación, es una sesión de despedida debido a que entra la temporada de diciembre y ya no se permite el ingreso a personal externo a la institución, debido a esta normativa, no es posible realizar la sesión dialógica entre mesociclos pedagógicos de comprensión intracorporal y extracorporal.

No obstante, es posible decir que las últimas dos sesiones del microciclo pedagógico 3, comprenden muchos elementos del campo relacional, es decir, de la dialogicidad entre microciclo pedagógico comprensivo intracorporal y extracorporal, debido a que estos dos últimos talleres ponen en escena muchos de los conocimientos construidos durante el proceso, esto no quiere decir, que hayan sido las sesiones del campo relacional, aunque sí son un indicio, un acercamiento a esa dialogicidad de microciclos pedagógicos (ver figura 11).

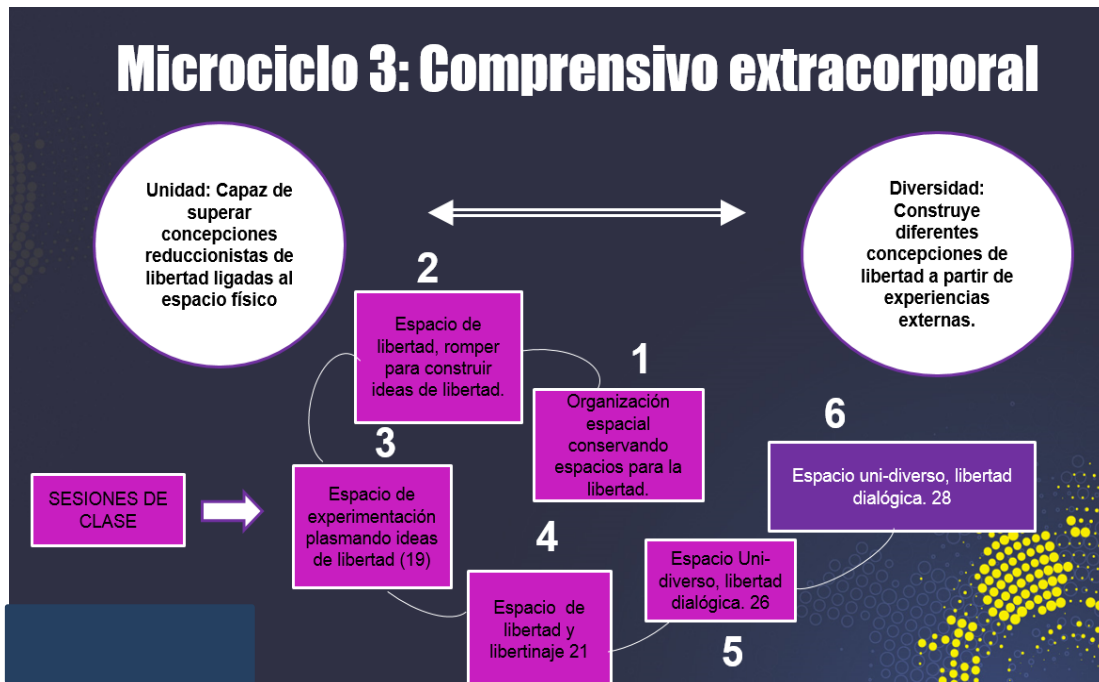


Figura 11 Orden y estructura microciclo pedagógico 3

Fuente: Elaboración propia

Emergencias del proceso formativo

Las siguientes líneas son un recorrido por las experiencias y aprendizajes más significativos del proceso, además, constituyen una reflexión sobre los aportes que han hecho a mi formación personal y profesional. Dentro de las emergencias del proceso formativo se identifican principios que orientaron el desarrollo de la práctica pedagógica en el año 2021 y se relacionan con mis experiencias actuales (2023) en mi rol como maestro. De esta relación de la experiencia surgen 3 elementos (cooperación, competencia y reflexión dialógica) de los procesos formativos que he llevado a cabo y que me han posibilitado superar algunos retos y dificultades que surgen a partir de los parámetros que en ocasiones se establecen desde centros educativos y organizaciones gubernamentales.

Finalmente, se comprende este Proyecto Curricular Particular como un proyecto de vida en el que pretendo a través de mi agrupación de danza (soul strong crew con propósito) desarrollar procesos de formación basados en el desarrollo humano a partir del Break-in-g y con la posibilidad de convertirse en un hito en este campo.

Comprensión de la cultura de práctica pedagógica

Durante el proceso formativo emergen principios para la construcción de una cultura de práctica, estos principios hacen referencia a algunos aprendizajes que se establecieron como elementos fundamentales para la comprensión de la práctica. Siendo un hecho que la dialogicidad se convirtió en un medio para favorecer la comprensión, contrarrestando perspectivas reduccionistas, también, por medio de la dialogicidad entre sesiones estructuradas y sesiones de libre exploración se logra romper esas estructuras rígidas que limitan las sesiones de clase a un plan determinado, así mismo, la dialogicidad entre cooperación y competencia destacaron entre las demás relaciones entre conceptos, tal

vez, debido a que son dos elementos inherentes e intrínsecos del breakin, por lo cual este tipo de dialogicidad también se considera un principio de cultura de práctica.

Como orientaciones para comprender esta cultura de práctica pedagógica es necesario hacer alusión a la importancia de dar suficiente tiempo para que participantes y maestro se conozcan y formen vínculos de confianza, el proceso formativo sin este elemento tal vez no habría sido posible, y en este mismo sentido de comprender el tiempo fuera del contenido disciplinar, se planteó la posibilidad de abrir espacios que no implicaran técnica, que fueran netamente para relacionarse, de tal manera que no había presión o distracción, siendo un momento para el encuentro, el compartir y el diálogo de la intersubjetividad en espacios como el cypher, posibilitó esa sensación de libertad que precisamente era tan afectada en los participantes.

Adicionalmente y respecto a los principios que posibilitan de forma inherente la cultura Hip Hop y el breakin, se establecieron:

- La importancia de comprender la batalla y su lenguaje corporal como forma de resolución de conflictos
- Abordar el Hip Hop como una postura política y social de participación en el que es posible comprender el Break-in-g como medio para contrarrestar problemáticas.
- Comprender los principios del Hip Hop: libertad, paz, lucha contra la injusticia social (segregación, racismo, clasismo) y unidad, desde su potencial para favorecer el desarrollo humano.

Como principios dialógicos para la construcción de paz emergieron los siguientes postulados:

- a. Derecho a estar tranquilo, procurando no irrumpir en la tranquilidad de otros y preservando la sana convivencia.
- b. La paz se construye diariamente, en comunión con Dios, y con fe, porque su paz es interrumpida al no estar con sus familias y estar encerrados.
- c. Perdonarse a sí mismos por los errores cometidos y perdonar, ser más tolerantes y empáticos con sus compañeros.
- d. Orar, danzar y olvidar los problemas y el lugar donde están por ese momento.

Comprensión en los participantes: Desde el plano comprensivo intercorporal los principales avances con relación a la comprensión y los aprendizajes desarrollados por los participantes se asociaron a una mejor expresión corporal, desde su mirada y su postura como una forma de comunicar, de comprender y percibir al otro, interpretando sus características y particularidades, fueron los mismos participantes quienes reconocieron haber logrado mejorar su participación y expresión en el uso del lenguaje verbal y no verbal, lograron comprender que los gestos, la mirada, la postura, el cuerpo y el movimiento comunican.

También lograron asociar estos conocimientos con la expresión de ideas, como posturas simbólicas, en un principio desde una perspectiva técnica, luego, desde una perspectiva en la que se involucran las relaciones interpersonales, a través del trabajo coreográfico y competitivo; asociaron la mirada como una forma de indagar y conocer los principios del Hip Hop: libertad, paz, lucha contra la injusticia social (segregación, racismo, clasismo); y la unidad, como esa capacidad para detenerse y analizar detalles no sólo en otros cuerpos, sino también en ideas y contextos, comprender estos elementos les permitió desarrollar la construcción democrática del conocimiento, perdiendo muchas de sus

inhibiciones y temores para expresarse, los participantes mejoraron sus relaciones interpersonales y fortalecieron sus vínculos como grupo; lograron ser más participativos llegando incluso a principios para favorecer la paz.

Comprensión como maestro:

Uno de los grandes retos que tuve como maestro fue afrontar las incertidumbres, lo cual me llevó a comprender que en muchas ocasiones por más que se planean las sesiones todo puede salir diferente en la práctica pedagógica, en gran parte ser maestro implica aprender a partir de la experiencia vivida, más allá de los conocimientos teóricos que podamos adquirir mediante la lectura, ese factor llamado humanidad, convierte las sesiones en un sistema vivo y orgánico, donde incluso las condiciones del entorno pueden llegar a modificar parcial o totalmente las planeaciones y propósitos para atender las situaciones de forma más humana.

Otro de los retos que tuve que afrontar como maestro fue aprender a manejar las dinámicas que implican las tensiones entre un trato horizontal sin que se pierda el rol docente en la orientación de la clase, esta habilidad se fue desarrollando conforme avanzaban las clases.

Como maestro no pensé que tuviera la posibilidad y oportunidad de ceder la mitad de la clase a los participantes, esta iniciativa que tuvo el grupo me ayudó a comprender otra forma de ver a los participantes creyendo en su autonomía, en sus capacidades de liderazgo, de creación y de autodisciplina.

No todos los desafíos que implica ser maestro fueron superados, sin embargo, los que no se lograron superar se convierten en una oportunidad de aprendizaje en este largo

camino de la docencia, por ejemplo, comprendo que me hizo falta ser riguroso con el registro y organización de la información en el diario de campo, pues las notas fueron tomadas a manera de lluvia de ideas (Ver anexos 4), que, aunque en su momento cumplían su función para diseñar y rediseñar las siguientes clases, implicaron un obstáculo para sistematizar la experiencia. Otro ejemplo claro fue la dificultad para hacer un análisis más profundo de las necesidades de los participantes, comprendo que es necesario indagar, observar, escudriñar hasta encontrar las causas que generan los problemas, y no precipitarme a atender el problema.

Finalmente, respecto a la comprensión como maestro, es importante resaltar que contar con el apoyo de otros maestros y actores educativos me ayudó a aprender sobre cómo afrontar algunos procesos, por lo tanto, hacer parte de un equipo de trabajo desde lo interdisciplinar puede potenciar la práctica pedagógica.

Comprensión de la propuesta:

La propuesta en términos generales desarrolló la mayor parte de perspectivas y orientaciones a nivel disciplinar desde el principio dialógico y con orientaciones pedagógicas, no obstante, en el análisis de la propuesta es posible contemplar algunos aspectos que la pueden fortalecer para futuros abordajes, se piensa en la posibilidad de plantear las orientaciones y principios pedagógicos de forma paulatina, partiendo de lo simple a lo complejo, claro está que, todo en función de las características de la población con la que se desarrolle el proceso, por ejemplo, para llegar a realizar un taller con características como la co-construcción del conocimiento, el uso de preguntas, la estimulación del diálogo, la atención y la articulación de teoría y práctica en un aprender haciendo (Cano, 2012).

Se debe comprender que es un proceso paulatino, en el que en ocasiones a los participantes se les dificulta co-construir conocimiento por inhibiciones para expresarse; donde los participantes no quieren responder preguntas, prestar atención a lo teórico y solo quieren desarrollar la técnica, es un proceso que debe partir, tal vez de un principio pedagógico de ajuste razonable de acuerdo a las características de la población.

Con todo lo que pasó durante la práctica pedagógica identifiqué que muchas de las relaciones, conceptos, temáticas y tiempos pensados inicialmente no fueron si quiera contemplados durante este proceso, en el primer ejercicio que dio origen al diseño curricular en el que se establecían relaciones entre la perspectiva de desarrollo humano y los contenidos de la educación física se pensaron y planificaron 54 sesiones que cambiaron casi a la totalidad durante la práctica (Ver anexos 5) más allá de que una de las causas sea la corta duración del proceso, el factor principal es realmente que los participantes y su formación necesitaban cosas totalmente diferentes.

Para dar un ejemplo, durante la planificación de las sesiones, en ningún momento pensé o siquiera contemplé desarrollar el tema de la libertad con tanta profundidad y desde otra perspectiva, la superación de la concepción de libertad limitada al espacio físico, aun así fue necesario y fundamental agregar y desarrollar esta temática, y es en esas modificaciones donde se materializa y se visibiliza la profundidad y las múltiples posibilidades que brinda pensar el diseño curricular desde el pensamiento complejo y la experiencia corporal.

La evaluación también es sumamente importante analizarla a la luz de la experiencia vivida, es otro elemento fundamental con relación a la toma de decisiones por

todas las posibilidades que brinda, y sobre todo cuando se habla de una evaluación formativa a través de la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, estos elementos lo que permitieron fue la construcción de espacios en los que la participación fue activa, el grupo fue construyendo su propio camino a través de este tipo de evaluación, aunque se puede llegar a pensar que la decisión final sobre el camino que debía seguir con relación al proceso estaba en mi poder como maestro, en realidad no es así con este tipo de evaluación, en cada sesión se tenía la posibilidad de dialogar y de construir conocimientos a través de la subjetividad e intersubjetividad, habían diferentes opciones, se podía seguir con el camino pensado, se podía modificar levemente, sustancialmente, o incluso volver a comenzar todo.

Es interesante pensar que desde la complejidad existe una tensión entre orden y desorden, y tal vez, cuando estamos orientando nuestros espacios de formación nos parezca una locura que eso suceda, y desde mi experiencia personal, pienso que eso se debe a nuestra necesidad de querer tener todo siempre bajo control, y es importante mencionar esta necesidad de querer tener el control y de lo frustrante que en ocasiones se siente no tenerlo, porque muchas veces en esa frustración pasamos por alto que esa tensión orden desorden es la manifestación de la participación activa, del pensamiento crítico y sobre todo del fortalecimiento de los lazos fraternales de los implicados, esto es uno de los aprendizajes más significativos que me quedan, pues cuando siento que pierdo el control en una clase, es el momento preciso para observar y contemplar formas de relacionarse de los participantes, diálogos, comportamientos, sentires, expresiones todo lo que me pueda generar indicios sobre su formación y su ser.

Lo que en las primeras sesiones significó frustración y confusión, hoy en día es una oportunidad para agudizar los sentidos, antes, quería tratar todo al tiempo, de unir

forzadamente los elementos teóricos, y me era difícil articular de forma natural esos elementos, bajo esta experiencia comprendí claramente que soy producto de una educación occidentalizada que piensa, actúa y genera reduccionismo, y que el proceso dialógico comprensivo comenzó conmigo; personalmente me sirvió mucho tener la capacidad de parar, detenerme para respirar y dejar que las cosas fluyeran, adicionalmente, mi tutora fue ese respiro cuando yo no sabía qué hacer, con ello aprendí que es válido cambiar de ruta, construir a partir de lo que sucede en cada sesión, sorprendentemente, luego de aprender a tomar este respiro las cosas comenzaron a fluir y la relación entre elementos teóricos parecía hacerse más clara y natural.

En la actualidad, año 2023, y luego de dos años de haber realizado la práctica pedagógica, me doy cuenta de lo mucho que me ayudó realizar la propuesta desde la complejidad, en estos dos años he tenido la oportunidad de orientar clases a cerca de 600 personas y siempre cada grupo es tan diferente, tan particular, en esa diferencia siempre hay cosas que se salen de control, siempre hay sentimientos, pensamientos, actitudes situaciones de los participantes o sus familias, que hacen que las clases llegue a esa tensión máxima entre orden y desorden.

Sin la experiencia de la complejidad en el diseño curricular, creo que mi trabajo sería frustrante, no sé si podría llegar a relacionarme de forma tan amena con mis estudiantes, si podría lograr conocerlos a tal punto que, gracias a Dios con todos los grupos he tenido la satisfacción de llevar un proceso en el que se forman lazos y se aprende, se tienen propósitos que se contribuyen y se siente que se generan cambios significativos, y no es precisamente por lo que yo hago, sino por la perspectiva con la que ahora veo todo, una perspectiva desde el pensamiento complejo y la experiencia corporal, en el que existen

relaciones dialógicas, las cosas no pertenecen a un extremo u otro; en el que el tiempo no es determinado y programático, en el que el espacio no es un lugar en el que simplemente realizo una clase, y sobre todo en el que los propósitos y la formación son procesos que construimos conjuntamente con los estudiantes.

La proyección de esta propuesta recién que terminé la práctica pedagógica fue formular y ejecutar proyectos de convocatoria pública que incentivaba el Estado, además de, otras instancias de participación gubernamentales, ya que ha sido un ámbito en el que me desenvuelvo generalmente, sin embargo, este tipo de convocatorias se caracterizan por apoyar proyectos de corta duración y este tipo de diseño requieren tiempos largos de ejecución, por lo tanto, surge una dificultad y una posibilidad de mejora en mi diseño curricular, es una oportunidad para pensar y modificar la propuesta para que logre ser más concreta, es decir, que logre abordar los elementos teóricos en un período de tiempo más corto sin que se pierdan lo substancial.

Hacer de la propuesta un entramado entre los elementos teóricos substanciales en un corto período de tiempo no es sólo una necesidad por la licitación para proyectos gubernamentales, también es una necesidad que se presenta en los centros educativos, ya que su funcionamiento es similar, en la mayoría de casos un profesor sólo está un año con los estudiantes, y teniendo en cuenta que hay períodos vacacionales, celebraciones y festivos, el período real es de máximo 8 meses, por lo cual la necesidad de generar una nueva forma de comprender mi diseño curricular está fundamentada.

Al analizar el diseño curricular, lo que sucedió durante la práctica pedagógica, y la experiencia de estos dos años en diferentes instituciones como formador de IDARTES

(Instituto Distrital de las Artes) identifico un elemento en común a mi forma de enseñar desde la dialogicidad, ese elemento es la relación de cooperación y competencia, y como a través de esta dialogicidad se logran integrar y desarrollar otras relaciones dialógicas como la autorreferencia y la construcción de sí, la unidad y la diversidad.

Actualmente tengo la oportunidad de enseñar break-in-g en la cárcel de la modelo bajo el principio dialógico de cooperación y competencia, he podido darme cuenta que en la práctica del break-in-g siempre existen tres elementos transversales: La coreografía (cooperación), la batalla (competencia) y el cypher (reflexión dialógica de los elementos), y por medio de esos elementos transversales se pueden trabajar las demás relaciones dialógicas, de tal manera que se podría llegar a pensar en modificar los microciclos pedagógicos, para que en cada microciclo pedagógico haya un enfoque en uno de estos tres elementos y así se puedan desarrollar las relaciones dialógicas de los elementos estructurales de la experiencia corporal (intracorporal, intercorporal y extracorporal) por sesiones de clase y no por períodos, lo cual probablemente posibilita mayor flexibilidad a la propuesta y permitiría cumplir con los propósitos formativos en períodos de tiempo más corto sin perder la perspectiva compleja.

Finalmente, la principal proyección para esta propuesta es formalizar el Break-in-g, dialogicidad para la comprensión, en mi actual agrupación de danza llamada soul strong crew con propósito, como una forma de comprender esta cultura urbana desde una perspectiva del desarrollo humano en el que ya el interés no está solo centrado en la técnica, sino que se trasciende a las diferentes relaciones entre lo subjetivo, intersubjetivo y policéntrico, buscando así que logre convertirse en un hito para futuras generaciones y en diferentes lugares del mundo, lo cual implica nuevos retos, nuevos aprendizajes y nuevas

formas de ver el mundo, el reto más grande que me espera y que ha venido emergiendo entre el año 2021 y 2023 es poder articular esta propuesta pedagógica con mis creencias, en ese sentido, espero poder seguir recorriendo los caminos académico y experiencial para descifrar cuál es la ruta que debo seguir para potenciar la formación humana mientras sigo dándole toda la gratitud y la gloria a Dios, me he embarcado en un bote llamado cristianismo en donde enseño Breakin a niños y jóvenes de diferentes comunidades, para invitarlos a conocer a Dios y aprender de su Palabra, de ahí el nombre de mi agrupación de danza actual: Soul Strong con propósito, el reto que me espera desde la dialogicidad es la comprensión del break-in-g y el breakin con propósito como complementos que logren cumplir el propósito de conocer y glorificar a Dios.

Referencias

- Ahassi, C. (2008). *Breakdance: Del performance urbano al agenciamiento corporal*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Álvarez, E. (2009). *Individualismo e identidad humana*. Revista Valenciana, estudios de filosofía y letras, ISSN 2007-2538, N°. 3, pp. 37-50.
- Arias, C. (2014) *La universal Zulu Nation en Colombia, incidencia social de la cultura Hip Hop en el Valle de Aburrá*. Revista Kavilando, ejemplar dedicado a: Comunicación, memoria y libertad, ISSN-e 2027-2391, Vol.6, N° 2, pp. 179-184.
- Barrera, L.R. (2013) *el concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales*. Revista de Claseshistoria. Artículo 343. Barcelona, España: Universidad autónoma de Barcelona. ISSN 1989-4988.
- Beregüí, G. R; Garcés, R. E. (2007). *Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física*. Cuadernos de psicología del deporte. Vol. 7 N° 2, ISSN 1578_8423. Universidad de Murcia.
- Basurto Mendoza, S., Moreira Cadeño, J., Velázquez Espinales, A., Rodríguez Gámez, M. (2021) *autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Polo del conocimiento (edición número 56) Vol. 6, N° 3, pp. 828-845. ISSN:2550 – 682X.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México. Ediciones culturales Paidós.
- Castro Gutiérrez, R., Jiménez Llanos, J. E., Gómez Palacio, C.D. (2014) *Break Dance (Hip Hop) como proceso de cambio social en jóvenes, de zonas vulnerables, en la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla, Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.

- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cobaleda, P. C. (2017). *Juego cooperativo, conflictos y clima escolar*. Puerto Carreño Vichada, Colombia: Escuela de Educación y Pedagogía.
- Codeluppi, V. (2011). *Imaginario de marca: el caso del deporte*. DeSings: Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS), ISSN1578-4223, N°17, pp.155-162.
- Colom, B. J.; Fernández, B. M. D. *Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual* International journal of Developmental and Educatiaonal Psychology, vol 1, núm. 1, 2009, pp. 235-242. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Cortés D.C.A.; Gacharná, C.L.M. (2017). *Camino de transformación para la convivencia desde la educación física*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, V. A.; Betancur, C. V. (2007). *¿Qué nos insinúa la “experiencia corporal”?* Revista lúdica pedagógica. Vol. 2 N° 12, pp. 86-97. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- El Espectador, (Diciembre de 2020). *El break dance, al programa Olímpico de París 2024; el béisbol, afuera*. Otros deportes.
- Fahr, D.; Gopie. K.; Graham, S.; Grigo, P.; Ma, G.; Robitsky, S.; Roth, M.; Shaughneesy, T. (2018). *“Buenos Aires 2018 Youth Olympic Games WDSF Rules and Regulations Manual”*. World Dance Sport Federation.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México, Ed. Siglo XXI.

- Gutiérrez, E.D.J.; Monroy, B.F.E.; Torres, G.S.D. (2019). Educación Física: La dinamización de las habilidades ego-altruistas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, F. A., (2012). *Los deportes que asechan al deporte*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Año 17, N° 170.
- Hernández, L.K.S. (2017). La cooperación: un valor formativo para transformar la convivencia a través de la Educación Física. Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hiler, W., Paul, R. (1998). *Prácticas para mejorar el aprendizaje activo y cooperativo*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Infante Arias, F., (2019). *La vida en Ciudad Bolívar vista desde el Hip Hop Bboying (break dance)*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ley 181. Ley del deporte. Ministerio del Deporte, Bogotá, Colombia, 18 de enero de 1995.
- Martínez, H.L.D.; Gómez, G. M.D. (2018) *Juegos cooperativos para mitigar los procesos de individualización*. Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, O. L.; Lozano, S. M. A. (2019) *La educación física un espacio cooperativo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- MINSALUD, (Agosto de 2018). *Boletín de salud mental Conducta suicida Subdirección de Enfermedades no Transmisibles*. Ministerio de Salud y Protección social.
- Molano, M.A. (2012). *Fundamentos estructurales de la experiencia corporal*. Revista Lúdica pedagógica, Vol. 2, N°17, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Molano, M.A. (2015). *Didáctica interestructural en la educación física Basada en la epistemología de la complejidad*. Editorial Kinesis. Colombia. ISBN: 978-958-8695-94-5
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España. ISBN 84-7432-518-8
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Salud.
- Morín, E. (2006). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones cátedra. España. ISBN978-84-376-2334-4 84-376-234-0
- Patiño, M. J. D. (2017). *Educación corporal como alternativa para la armonía de las relaciones humanas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto, S. J. A.; Nistal, H.P. *Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física*. Universidad de Oviedo. España.
- Ramírez, R.A.J.; Díaz, V.E.G. (2018). *Educación Física, promotora de las relaciones interpersonales colaborativas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Seis Barral. ISBN 97-84-322-1073-0
- Trujillo, F. L. M. *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fondo editorial Área andino. ISBN 978-958-5460-55-3.
- UNESCO, (Noviembre de 2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Salud. Recuperado en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Unidad de salud, (Agosto de 2020). *Los problemas de salud mental que ya está dejando ver la pandemia*. El Tiempo. Casa editorial NIT.

Universidad Diego Portales, (2018). *El individualismo en la época hipermoderna: Gilles Lipovetsky – audio interpretación*. [Archivo de vídeo]. Youtube.
https://youtu.be/_uQjdAueTUQ

Vargas López, Hernán Humberto, Ramírez López, Camilo Andrés y Carmona González, Diana Esperanza. (2012). "El contexto de la pedagogía en los procesos de formación deportiva desde una perspectiva ciudadana". *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 97-119. Manizales; Universidad de Caldas.

Anexo 1: Evaluación inicial realizada a los participantes

1. ¿Qué tan difícil es para usted compartir aspectos de sus historias de vida?

- a. Muy fácil b. Fácil c. Neutral Dificil e. Muy dificil

2. De acuerdo a las siguientes opciones:

- a. Mucho relación b. bastante c. Medio d. poco e. Muy poco f. No hay

¿Qué tanto se les dificulta compartir aspectos de su historia de vida? con:

Padres	b ³	Hermanos	6 c
Amigos	c ⁴	Compañeros de la institución	7 c
Formadores	c ⁵	Otros	

3. ¿Qué aspectos de sus vidas se les dificulta compartir?

- a. Familiares b. Escolares Relaciones Emociones
 Sentimientos f. Relacionado con su delito

4. ¿Se les dificulta identificar y reconocer sus habilidades, cualidades y conocimientos?

- a. Mucho b. Bastante Neutral d. Poco e. muy poco

5. ¿Se me dificulta relacionarme con otras personas?

- a. Mucho Bastante c. Neutral d. Poco e. poco

6. El reconocer y exaltar las habilidades, conocimientos, y cualidades en otros se da:

- Siempre b. Con frecuencia c. Algunas veces d. Rara vez
e. Nunca

7. ¿Qué tan fácil o difícil es para los chicos comprender posturas diferentes y/o contrarias a las propias?

- a. Muy difícil b. Dificil Neutral d. Fácil e. Muy fácil

8. ¿A qué aspectos en concreto son las aspiraciones, sueños, metas u objetivos que tengo?

- a. Económicos b. Laborales Deportivos d. Familiares e. Educativos

Otro: _____

9. Que tan frecuente manifiesta:

Estrés	3	Desesperanza	2
Depresión	4	Negatividad hacia el futuro	2
Ansiedad	5	Egocentrismo	5
Enfermedades dismórficas		Violencia	5
Irrespeto	x	Indiferencia hacia los otros	5
Deshonestidad	4	Indiferencia hacia la naturaleza	5

- a. Muy frecuentemente b. Frecuentemente c. Algunas veces d. Casi nunca
e. Nunca

2da sesión

8. ¿Se me dificulta encontrar aspectos en común con otros?
a. Totalmente de acuerdo b. De acuerdo c. Neutral
d. En desacuerdo e. Totalmente en desacuerdo
9. ¿Se me facilita o dificulta establecer conversaciones con otros?
a. Totalmente de acuerdo b. De acuerdo c. Neutral
d. En desacuerdo e. Totalmente en desacuerdo
10. ¿Qué piensa que caracteriza la época actual? Y ¿Qué le gusta de esta época y qué le disgusta o molesta?

la fiesta las mujeres

11. ¿Qué le gusta y disgusta de Colombia? *me gusta la naturaleza*
el tráfico y el clima

12. ¿En que época de la historia le hubiese gustado vivir? Y ¿por qué?

en esta mas tecnologia

13. ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones hacia el futuro?

que se Acabe el mundo

2da sesión

- 15 8. ¿Se me dificulta encontrar aspectos en común con otros?
a. Totalmente de acuerdo b. De acuerdo c. Neutral
d. En desacuerdo e. Totalmente en desacuerdo
- 16 9. ¿Se me facilita o dificulta establecer conversaciones con otros?
a. Totalmente de acuerdo b. De acuerdo c. Neutral
d. En desacuerdo e. Totalmente en desacuerdo
- 17 10. ¿Qué piensa que caracteriza la época actual? Y ¿Qué le gusta de esta época y qué le disgusta o molesta?

- 18 11. ¿Qué le gusta y disgusta de Colombia?

la economia y los riesgos

- 19 12. ¿En que época de la historia le hubiese gustado vivir? Y ¿por qué?

En Ninguna.

- 20 13. ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones hacia el futuro?

las enfermedades por los
vagos.

Anexo 2: Entrevista semiestructurada a la formadora del programa baila libre

Evaluación inicial

La evaluación inicial consta de tres momentos. En primera instancia se realiza una entrevista a la formadora del programa "baila libre". Segundo, se realizan diferentes actividades físicas que pretenden evidenciar si existen o no manifestaciones del individualismo irresponsable en los practicantes. Y en tercer lugar, se realiza una encuesta a los practicantes para aumentar el grado de veracidad de la información.

Entrevista semi-estructurada a la formadora programa "Baila libre"

Objetivo de la entrevista: Realizar un primer acercamiento que dé cuenta de la existencia del individualismo irresponsable en los practicantes.

Las siguientes preguntas serán respondidas de acuerdo a las experiencias y conocimientos de la formadora del programa baila libre, son respuestas en términos generales y reconociendo que cada sujeto es único.

Tiempo estimado: 10 minutos

1. ¿Qué tan difícil es para los muchachos compartir aspectos de sus historias de vida?

- a. Muy fácil b. Fácil c. Neutral d. Difícil e. Muy difícil

2. De acuerdo a las siguientes opciones:

- a. Mucho b. bastante c. Medio d. poco e. Muy poco f. No hay relación.

¿Qué tanto se les dificulta compartir aspectos de su historia de vida? con:

Padres	A	Hermanos	B
Amigos	B	Compañeros de la institución	A
Formadores	A	Otros	

3. ¿Qué aspectos de sus vidas se les dificulta compartir?

- Familiares b. Escolares Relaciones Emociones
 Sentimientos f. Relacionado con su delito

4. ¿Se les dificulta identificar y reconocer sus habilidades, cualidades y conocimientos?

- a. Mucho b. Bastante c. Neutral d. Poco e. muy poco

5. ¿Se me dificulta relacionarme con otras personas?

- a. Mucho b. Bastante c. Neutral d. Poco e. poco

6. El reconocer y exaltar las habilidades, conocimientos, y cualidades en otros se da:

- a. Siempre b. Con frecuencia c. Algunas veces d. Rara vez e. Nunca

7. ¿Qué tan fácil o difícil es para los chicos comprender posturas diferentes y/o contrarias a las propias?

- a. Muy difícil b. Difícil c. Neutral d. Fácil e. Muy fácil

8. ¿A qué aspectos en concreto son las aspiraciones, sueños, metas u objetivos que tengo?

- Económicos Laborales Deportivos d. Familiares Educativos

Otro: _____

9. Que tan frecuente manifiesta:

Estrés	1	Desesperanza	1
Depresión	2	Negatividad hacia el futuro	1
Ansiedad	1	Egocentrismo	5
Enfermedades dismórficas	X	Violencia	5
Irrespeto	5	Indiferencia hacia los otros	5
Deshonestidad	5	Indiferencia hacia la naturaleza	5

- a. Muy frecuentemente b. Frecuentemente c. Algunas veces d. Casi nunca
 e. Nunca

5. ¿Cómo se dan las relaciones entre compañeros? y ¿cómo se dan las relaciones con muchachos fuera del "programa baila libre"?

6. El reconocer y exaltar las habilidades, conocimientos, y cualidades se da:

- a. Siempre b. Con frecuencia c. Algunas veces d. Rara vez
e. Nunca

7. ¿Qué tan fácil o difícil es para los chicos comprender posturas diferentes y/o contrarias a las propias?

- a. Muy difícil b. Difícil c. Neutral d. Fácil e. Muy fácil

8. ¿A qué aspectos en concreto son las aspiraciones, sueños, metas u objetivos de los muchachos?

Tiene conocimientos sobre casos en los que los chicos han manifestado:

11	Estrés	A	Desesperanza	A	1
12	Depresión	B	Negatividad hacia el futuro	A	2
13	Ansiedad	A	Hedonismo	B	3
14	Actitud narcisista	B	Egocentrismo	B	4
15	Enfermedades dismórficas	C	Indiferencia hacia los otros	B	5
16	Irrespeto	A	Indiferencia hacia la naturaleza	B	6
17	Deshonestidad	A	Desesperanza	A	7
18	Violencia	A	Negatividad hacia el futuro	A	8

- a. Mucho b. Bastante c. Algunos d. Pocos e. Ninguno

Anexo 3: Monólogos contruidos para presentación final libertad

Fomadores:



Wilson Jiménez

Universidad Pedagógica Nacional; capellanía; prácticas de restauración.

Programa baila libre

Agrupación: Wu yi di fan

Presentación programa baila libre

El programa baila libre por medio de prácticas restaurativas busca contribuir e impactar de forma positiva a otros jóvenes por medio de la danza se proyecta a reparar el daño causado compartiendo sus habilidades y mostrando las mejoras en sus procesos como una forma de responder por su actuar y abriendo la posibilidad de una reintegración.

Propósito de la puesta en escena:

La siguiente muestra artística tiene como propósito mostrar otras concepciones de libertad que superan las barreras del espacio físico se muestra la libertad de ser quien se quiere ser sin llegar al libertinaje. Aquí se concibe la libertad como una forma de decidir crear y construir en este caso hablamos de los sueños de las metas y del trabajo duro que requiere su cumplimiento.

1

En ocasiones bajo el encierro muchos sienten ira obstinación estrés rencor impotencia se encierran en sí mismos y la desesperación se hace presente.

2


La danza es una expresión de libertad, libera el cuerpo y el alma de lo negativo, nos invita a soñar para trabajar duro por esos sueños nos enseña a tomar las riendas de nuestras vidas.

3

Los chicos aprenden que sin trabajo duro no es posible construir y cumplir los sueños por eso se esfuerzan día tras día por mejorar, El proceso no es fácil caen una y otra vez sin embargo su convicción es tan fuerte que logran hacer lo impensable lo que para ellos no era posible tiempo atrás.

4

La danza nos permite soñar, cada persona que se encuentra aquí tiene un sueño, y está dispuesto a esforzarse y dar todo por esos sueños.

 se proyecta al trabajo industrial, y ser portero de fútbol.

■, por otro lado, sueña con ser médico y así poder ayudar a otros.

■, quiere ser futbolista, llevar alegría a otros y por supuesto a su familia, quiere ser abogado pues pretende defender los derechos de las personas.

■ pretende estudiar y adquirir las herramientas que le permitirán conseguir un buen trabajo pues su sueño más grande es darle lo mejor a su hija llenándola de cariño y amor.

■ quiere comenzar desde abajo luchar por sus sueños desde el trabajo en construcción, estudiar y convertirse en un arquitecto y así poder ayudar a su familia.

■ sueña con ser un gran chef y mostrar su talento en diferentes partes del mundo también desea continuar bailando y ser uno de los mejores tanto en el baile como en la cocina.

Por último ■ tiene vocación para enseñar, siempre que ve sus compañeros en dificultades para aprender, los apoya, tiene paciencia y les explica, se encuentra estudiando para ser un entrenador deportivo sueña con ser ingeniero y llevar su baile a diferentes partes del mundo.

Todos ellos aún en su condición, encuentran en sus sueños, en el baile, y en el trabajo duro una forma de libertad pues el encierro no puede quitar sus ideales de ser quienes quieren ser.

Anexos 4: Diario de campo lluvia de ideas

¿Qué es para usted?

La paz es lo que todos queremos. O mejor dicho, lo que todos necesitamos para vivir una vida tranquila y sin preocupaciones.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Qué es para usted?

La paz es lo que todos queremos. O mejor dicho, lo que todos necesitamos para vivir una vida tranquila y sin preocupaciones.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Qué es para usted?

La paz es lo que todos queremos. O mejor dicho, lo que todos necesitamos para vivir una vida tranquila y sin preocupaciones.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Qué es para usted?

La paz es lo que todos queremos. O mejor dicho, lo que todos necesitamos para vivir una vida tranquila y sin preocupaciones.

"INVICTUS"

Más allá de la noche que me cubre negra como el abismo inabundable, doy gracias a los dioses que pudieron crear por mi alma invicta.

En los últimos puntos de los circunstantes, me encuentro con la eternidad de los profetas. Sonriendo los labios del destino, mi cabeza está conmovida, pero orgullosa.

Más allá de este lugar de dolor y lágrimas, donde yo soy el llanto de la sombra, la eternidad de los años me encuentra, y me encontrará, así mismo.

No importa cuán oscuro sea el punto, cada cuerpo de castigo lo sentenciará, soy el alma de mi destino: soy el espíritu de mi alma.

William Ernest Henley (1849-1903)



PAZ

Tranquilidad que permite convivir y estar bien, tener una vida en la vida que nos unen con otras personas.

¿Cómo lograrla?

Teniendo la paz como meta o propósito diario, acercándose a Dios y teniendo fe.

→ Paz en Dios (espiritualidad)

→ La paz es algo, no es algo que se consigue de golpe. No se angustien, ni se acobarden, tener la tranquilidad para aceptar.

UNIDAD

LIBERTAD

LUCHA

CONTRA injusticias

(segregación - "menosprecio")

Clasismo

Racismo

¿Qué es para usted?

La libertad es hacer lo que quiero.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

¿Qué es para usted?

La libertad es hacer lo que quiero.

¿Por qué es importante?

Porque nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices y a tener una vida más tranquila.

¿Cómo lograrla?

Trabajando juntos, siendo responsables y haciendo un proceso bien.

1. Perfil de vida
2. Familia (padre, madre, hermanos)
3. Educación (secundaria, universitaria)
4. Importancia al hacer y no ser
5. Dificultad económica
6. Los que comparten los hábitos
7. Relaciones (familiares, amigos)
8. Relación más afectiva
9. Si reconocen
10. Muy difícil comprender posturas contrarias a las propias
11. Aspectos en concreto
12. Perseverancia
13. Negatividad hacia el futuro
14. Les importa la naturaleza
15. Solo tienen interés por los cercanos

Niño que mataron

metas

TENER UNA FAMILIA BIEN CONSERVADA.

me puede servir para un futuro

Propositos

que cuando juego futbol soy feliz y quiero ser abogado para poder defender los derechos y la casa es para darle felicidad a mi mamá

Leant

Hacer

siendo responsable

Teniendo en cuenta que la debemos respetar siempre en nuestras acciones

1 Aprender a bailar Escuela Viajes

2

3

DE LE BUEN N O A CUALQUIER ES INMORTAL

Maestro de Break

1

2 Pense en ayudar y enseñar a las otras personas que necesitan de el

3 Que los niños bailen adelante y de vez en cuando

salir compatible con mi mamá dándole al break gusta feliz respetarla dándole música

Niño que aprendió Break

1. Levantar me de la cama

2 cepillarme

3 bañarme

Elogio de dar un ser de honor

formando buenos hábitos

metas

de todo lo que no es posible hacer cosas lo juegan y caballetes y salir a compartir con mi familia

formando metas

mi meta es bailar lo mejor a mi hijo y darle una casa a mi mamá y terminar mis estudios

metas

de todo lo que no es posible hacer cosas lo juegan y caballetes y salir a compartir con mi familia

formando metas

mi meta es bailar lo mejor a mi hijo y darle una casa a mi mamá y terminar mis estudios

Maestro de Break

1 ¿Quieres? ¿Qué? ¿Crees?

2 ¿Cualquier cosa? ¿Cualquier cosa? ¿Cualquier cosa?

3 ¿Cualquier cosa? ¿Cualquier cosa? ¿Cualquier cosa?

Niño que mataron

1 aprender a bailar + no break

2

3

Niño que aprendió Break

1 Educación 1 bailar

2 Educación 2 bot a bailar

3 Educación 3 bailar para el fin

Madre de los niños

1 tener a trabajar hijo con su mamá

2

3

Niño que mataron

1 que está en peligro vida y la familia

2 que después de ir a la escuela

3 que después de ir a la escuela

formando buenos hábitos

Anexo 5: Matriz de relaciones

Primer mesociclo pedagógico													
Plano	Comprensivo intracorporal					Comprensivo intercorporal					Campo Biomotor		
Comprensión	Subjetiva					Intersubjetiva							
Principios dialógicos	Exclusión-inclusión		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Cooperación-competencia		Experiencia corporal	Enfoque		Temas	Sesiones
	Autoreferencia (Principio de exclusión)	Construcción de sí (Principio de inclusión)					Cooperación	Competencia					
Características ser humano Break-in g	Comparte algunos aspectos de su historia de vida	Reconoce sus cualidades y conocimientos para aportar a otros.	Cinestesia	Cinestesia para el autoconocimiento	Sentido articular para reconocer cualidades motrices desarrolladas en mi historia de vida (tarea historia de vida)	1	Ayuda y apoya a sus compañeros sin la motivación de buscar un beneficio individual.	Reflexiona y da un nuevo significado a la competencia.	Expresión corporal	Expresión axio-corporal.	Del juego simbólico a la competencia deportiva diferencias y similitudes	5	
					Fatiga y sed (resistencia anaeróbica)	2					Juego dramático	Juego dramático solidario	6
					Hambre y sueño (Recuperación)	3					Juego dramático	Dialogo entre la competencia y el juego dramático solidario	7
					Taller teórico práctico de esa dialogicidad entre la autoreferencia y la construcción de sí de acuerdo a lo abordado en clases anteriores	4					Puesta en escena de esa dialogicidad entre la cooperación y la competencia de acuerdo a las experiencias		¿De qué forma se relaciona la cooperación y la competencia en el performance de la vida?

SESIÓN 9 Clase en Cypher. Reflexiones en torno al campo biomotor
 ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos hasta el momento? ¿Cómo contribuye a mi autoconocimiento y la forma de relacionarme con los otros? ¿Cómo contribuye a mi práctica lo abordado hasta el momento?

Segundo mesociclo pedagógico

Año	Comprensivo intracorporal						Comprensivo extracorporal						Campo Cognitivo	
	Subjetiva						Policéntrica							
	Exclusión-Inclusión		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Unidad-diversidad		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones		
Autoreferencia (Principio de exclusión)	Construcción de sí (Principio de inclusión)	Unidad					Diversidad							
Características ser humano Break-in-g	Se pregunta por sí mismo, contribuyendo a identificar quién es.	Desarrolla su práctica de acuerdo con sus sueños mientras cuida su integridad.	Resistencia aeróbica	Resistencia	La resistencia en el camino del autoconocimiento.	Resistir, reflexionar y construir sueños.	Identifica lo que tiene en común a la especie-planeta	Reconoce la importancia de los otros y de lo otro	Orientación temporal	Temporalidad	Relación cuerpo-tiempo uni-diverso	La orientación espacial influye en el pasado en el ahora.	14	Sesión 18. Calse batalla. Reflexión en torno al campo cognitivo ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos hasta el momento? ¿Cómo contribuye a mi autoconocimiento y la forma de comprender lo otro y a los otros? ¿Qué valor e importancia tienen para mí? ¿Cómo contribuye a mi práctica lo abordado hasta el momento?
			Resistencia anaeróbica aláctica			La resistencia en la identificación de mis fortalezas y debilidades			El tiempo vivido			El tiempo vivido en mi formación personal	15	
			Resistencia anaeróbica láctica			Resistencia anaeróbica láctica en el diálogo entre el desarrollo de la práctica y el cuidado de la integridad.			Estructuración temporal			Estructuración temporal imaginando un futuro	16	
	Taller teórico práctico de esa dialogicidad entre la autoreferencia y la construcción de sí de acuerdo a las experiencias		¿Cómo el desarrollo de la práctica del Breaking influye en mi formación, en quién soy y en mi proyecto de vida?			13	Taller teórico práctico entre la unidad y la diversidad de acuerdo a las experiencias.		¿Por qué son importantes los otros y lo otro para mí desde la temporalidad?			17		

Tercer mesociclo pedagógico													
Plano	Comprensivo intercorporal						Comprensivo extracorporal					Campo relacional	
Comprensión	Intersubjetiva						Policéntrica						
Principios dialógicos	Cooperación-competencia		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Unidad-diversidad		Experiencia corporal	Enfoque	Temas		Sesiones
	Cooperación	Competencia					Unidad	Diversidad					
25	Comparte con sus compañeros dentro y fuera de los espacios de práctica	Reconoce las virtudes (personal y técnico) de sus compañeros y las exalta.	Imitación (acciones básicas del mimo)	Mimo	Imitando para conocernos	19	Identifica los condicionamientos sociales	Reconoce potencialidades y beneficios de la época actual	Objeto y funcionalidad	Objeto y significado	Objetos del condicionamiento social	23	
26			Imitación (acciones básicas del mimo)			20					Objetos como mediación cultural	Objetos del condicionamiento social significados que lo contrarrestan	24
27			Posiciones, movimientos y transformaciones.			21					Objetos como mediación cultural	Mediación cultural de los objetos para aprovechar potencialidades de la época actual	25
28			Espacio para compartir, organizar o asistir a un evento.			¿Es importante o no posibilitar espacios de integración fuera de la práctica? Y ¿Por qué?					22	Taller técnico práctico que establece un diálogo entre condicionamientos y potencialidades de la época actual	¿Qué alternativas de acción propone para contrarrestar los condicionamientos sociales?

Sesión 27. Clase en cypher. Reflexión en torno al campo relacional. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos hasta el momento? ¿Cómo contribuye a mi práctica lo abordado hasta el momento? ¿Qué sentimientos, percepciones conocimientos me deja el relacionarme con los otros y lo otro? ¿Qué valores fomenta la sociedad y la cultura actual? ¿Qué valores le gustaría fomentar?

Cuarto mesociclo pedagógico															
Plano	Comprensivo intercorporal						Comprensivo intracorporal								
Comprensión	Intersubjetiva						Subjetiva								
Principios dialógicos	Cooperación-competencia		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Exclusión-inclusión		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Campo Biomotor		
Características ser humano Break-in-g	Cooperación	Competencia					Autoreferencia (Principio de exclusión)	Construcción de sí (Principio de inclusión)						Fuerza	
	Comparte aspectos de su vida personal con sus compañeros.	Analiza y mejora sus relaciones sociales.	Gesto	Integración expresivo corporal	(Tarea previa plataforma Kahoot, preguntas sobre compañeros) Gestos para comparar, gestos para competir. (Análisis de acompetencia)	Identifica lo que lo hace único.	Identifica lo que tiene en común con otros	Fuerza máxima	Fuerza	La fuerza de lo único y lo común	Autoconocimiento a través de la fuerza máxima	32		SESIÓN 36. Clase en batalla. Reflexiones en torno al campo biomotor ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos hasta el momento?; ¿Cómo contribuye a mi autoconocimiento y la forma de relacionarme con los otros?; ¿Cómo contribuye a mi práctica lo abordado hasta el momento? ¿Qué relación encuentra entre el cuerpo biológico y el cuerpo social?	
			Mirada		La mirada analiza, la mirada expresa.						29	Fuerza relativa			33
			Postura		Mejoro mi postura, mejoro mis relaciones.						30	Fuerza explosiva			34
			Taller técnico práctico de la relación entre mi lenguaje corporal para relacionarme y mi lenguaje al bailar.		¿Cómo el lenguaje corporal influye la forma en que me relaciono con los demás y en mi forma de bailar?						31	Taller técnico práctico de esa dialogicidad entre la autoreferencia y la construcción de sí de acuerdo a las experiencias			35

Quinta mesociclo pedagógico														
38	Quinta mesociclo pedagógico													
39	Comprensivo extracorporal						Comprensivo intracorporal						Campo Cognitivo	
40	Pólicéntrica						Subjetiva							
41	Unidad-diversidad		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Exclusión-Inclusión		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones		
42	Unidad	Diversidad					Autoreferencia	Construcción de sí						
43	Características ser humano Break-in-g	Conocen las principales crisis en las que se encuentra el planeta.	Contribuye a la construcción de un mundo más sustentable	Espacialidad	Relación cuerpo-espacio uni-diverso	Problemas en el espacio físico	37	Relaciona su historia de vida con diferentes contextos.	Propone alternativas para contrarrestar el culto al cuerpo y al culto psicológico.	Coordinación	Capacidades perceptivo-motrices	La coordinación para entender mi historia de vida a través de estructuras de acogida	41	Sesión 45. Clase en cypher. Reflexión en torno al campo cognitivo ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos hasta el momento?; ¿Cómo contribuye a mi autoconocimiento y la forma de comprender lo otro y a los otros? ¿Cómo contribuye a mi práctica lo abordado hasta el momento? ¿Qué características tiene la sociedad y la cultura a nivel macro y micro?
44						Espacio cultural	38			Equilibrio		Culto psicológico y al cuerpo rompiendo el equilibrio	42	
45						Espacio subjetivo-experiencial	39			Ritmo		Propuesta a través del ritmo para contrarrestar el culto psicológico y al cuerpo (Tarea desarrollar)	43	
46						Taller de intervención para puesta en práctica de propuestas				¿Qué impacto tienen las propuestas desarrolladas? ¿Qué dificultades y aciertos encontraron?		40	Taller técnico práctico diálogo entre los cultos psicológico y al cuerpo y propuestas realizadas	
Sexto mesociclo pedagógico														

Sexto mesociclo pedagógico															
47	Sexto mesociclo pedagógico														
48	Comprensivo extracorporal						Comprensivo intercorporal								
49	Policéntrica						Intersubjetiva								
50	Unidad-diversidad		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Cooperación-competencia		Experiencia corporal	Enfoque	Temas	Sesiones	Campo relacional		
51	Unidad	Diversidad					Cooperación	Competencia							
52	Comprende que el todo es más que la suma de las partes	Toma decisiones contemplando la incertidumbre	Orientación espacial	Comprensión temporo-espacial.	Orientación espacial para identificar los elementos de la incertidumbre.	46	Conocen y construyen su ideología con base en los principios originarios de la práctica (con las influencias de otras culturas) y la comparten con sus compañeros.	Construyen un criterio acerca del Breaking (deporte)	Dramatización	Juego escénico	Orígenes del Breakin a través de la dramatización	50		¿Qué significados, experiencias, aprendizajes, y cambios vivió durante el proceso? ¿Cómo aportó el proceso a mi comprensión objetiva, subjetiva, intersubjetiva y policéntrica? ¿Qué opina sobre un ser humano Break-in-g (dialogicamente comprensivo) y que surgiría para seguir complementando su formación?	
53			Ritmo		Ritmo para tomar riesgos, ritmo para tomar precaución						47	Dramatización en el Breakin			51
54			Percepción espacio-temporal		percepción espacio-temporal análisis de un ser humano Break-in-g						48	Dramatización dialogica constructiva			52
55			Taller para comprender el todo como más que la suma de sus partes. (Posibles temas: sociedad, cultura, naturaleza, Breakin, subjetividad...)		¿Qué influencia tienen las "pequeñas acciones" en la sociedad, la cultura y la naturaleza?						49	Dialogo entre breakin y Breakin a través de una presentación	¿Cómo representar el dialogo entre Breakin y Breakin en una muestra cultural?		53
56															