

Desde el cuerpo vivido en la educación media hacia una proyección formativa

Laura Katherin Martínez Ospina

Miguel Ángel Sarmiento Cortés

Tutor

Dr. Andrés Díaz Velasco



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá

2025

Contenido

Agradecimientos	1
Dedicatoria	2
Introducción	3
Contexto	7
Problemática	12
Sujeto ausente en la escuela.....	15
Justificación	17
Aspectos conceptuales	21
Experiencia corporal	21
Cuerpo vivido.....	26
Propósitos	31
Propósitos específicos.....	31
Antecedentes	35
Antecedentes locales.....	35
Antecedentes nacionales	36
Antecedentes internacionales.....	38
Marco Normativo	40
Perspectiva Educativa	43
Cultura y corporalidad	44
Sociedad y educación física	45
Desarrollo humano desde la experiencia corporal	47
Movimiento como experiencia formativa	48
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	50
Evaluación: formativa, dialógica, corporalizada y emancipadora	54
El sentido de la educación física en la propuesta.....	55
Diseño Curricular	58
Propósitos de la implementación	58
Contenidos de la implementación.....	59
Matriz de relaciones conceptuales de la implementación.....	60
Estructura curricular.....	61

Análisis de la estructura curricular	62
<i>Sentir, Pensar y Actuar como un Proceso Interconectado</i>	62
Sesiones de clase.....	63
<i>Mi brújula personal</i>	64
<i>El juego de la vida</i>	64
<i>Simulación de ciudad</i>	64
<i>Encarna las imágenes</i>	65
<i>Simulación de entrevista</i>	65
<i>Cruza la línea</i>	66
<i>Corpografía del cuerpo vivido</i>	66
<i>Mapa de ruta hacia el cuerpo vivido</i>	66
<i>Compartir de experiencias vividas</i>	67
Rol del docente	67
Rol del estudiante.....	68
Análisis de la experiencia	69
Reflexión de “Mi brújula personal”	72
Reflexión de “Juego de la vida”.....	73
Reflexión de “Simulación de la ciudad”	74
Reflexión de “Encarna las imágenes”	75
Reflexiones “Entrevista de vida”	76
Reflexión “Cruza la línea”	77
Reflexión “Corpografía del cuerpo vivido”	77
Reflexión “Mapa de ruta hacia el cuerpo vivido”	77
Reflexión de “Compartir las experiencias vividas”	78
Población 1103 JT.....	78
Aprendizajes como docentes	80
Recomendaciones	81
Conclusiones	82
Referencias	84

Agradecimientos

A nuestras familias por su amor incondicional, paciencia y apoyo constante en cada paso de este camino. Su compañía ha sido la mayor fuerza que nos impulsó a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles.

A la Universidad Pedagógica Nacional, la *educadora de educadores*, por brindarnos un programa de pregrado que trasciende lo académico, invitándonos a pensarnos como docentes transformadores desde la educación física. Al colegio Luis López de Mesa, por abrirnos siempre sus puertas y permitirnos vivir experiencias que enriquecieron nuestro proceso académico – profesional.

Al profesor Mario Pinto, por su acompañamiento y orientación a lo largo de este proyecto.

Al Dr. Andrés Díaz, nuestro tutor, por su guía, lucidez, virtud y por acompañarnos en este proceso de mirar la educación con una mirada más profunda.

A María Ospina y a Alberto Cortés, por su apoyo incondicional en esta etapa de nuestras vidas.

Y, finalmente, a todas las personas que hicieron parte de este proceso académico y personal, quienes con sus palabras y presencia dejaron huellas significativas en nuestra formación docentes.

Dedicatoria

Miguel Sarmiento:

Ha sido una etapa llena de esfuerzos, donde quiero dedicar este trabajo principalmente a Dios por darme siempre alientos y fuerzas para lograr mis objetivos. Espero nunca soltarme de su mano.

A mi madre, Viviana, por su amor infinito, su resiliencia y su fortaleza enseñada. Por mostrarme el valor de actuar desde el corazón.

A mi padre, Ramón, por su apoyo, sus palabras y su aliento, y por ser un gran ejemplo de compromiso y dedicación.

A mis ratoncitos, mis queridos hermanos, Sergio, Julián y Juan, por ser un pilar fundamental para mí.

Finalmente, dedico este trabajo a mi compañía permanente: a mi amada, Laura Katherin, a Gato, y a Rem.

Los amo infinitamente.

Katherin Martínez:

Es de mi agrado dedicar este trabajo a mi madre, María Elsy, que me ha acompañado y guiado en todo mi camino con la mano de Dios.

A mi compañero de vida, Miguel Ángel, que ha estado conmigo durante todo este proceso.

A Pelusa, susi, sol. Mi fiel compañía durante noches de estudio.

Y finalmente a Bruno, que desde el cielo sigue siendo mi luz.

Mi alma los ama mucho.

Introducción

A lo largo de este texto, se presenta un Proyecto Curricular Particular (PCP) que reconoce a la educación física como un espacio de autoconstrucción y de construcción social. El proyecto sitúa al estudiante como un sujeto sentipensanteactuante desde la experiencia corporal y el cuerpo vivido, el cual siente, piensa y actúa desde su propia corporalidad, buscando su autonomía y su proyección formativa. Asimismo, en este proyecto se piensa rehumanizar la escuela, generando ambientes pedagógicos facilitadores para la formación de cuerpos vividos.

Cuando se habla de ambientes pedagógicos en la educación física, hay diversos factores que componen estos ambientes, componentes que determinan y le dan forma a las intenciones pedagógicas presentes dentro del espacio de encuentro académico. A continuación, se expone una gráfica (figura1) perteneciente al documento de orientaciones curriculares para la educación física que, a la fecha, son las orientaciones vigentes dentro de nuestro territorio nacional.

Figura 1. Componentes de un ambiente pedagógico en Educación física, Recreación y Deporte (EFRD)



Nota. Representación de los componentes que configuran el *Ambiente Pedagógico EFRD* y su articulación en el proceso formativo. Tomado de Ministerio de Educación Nacional (2022), *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deporte en educación básica y media* (p. 124).

En este sentido, este PCP busca fortalecer la autonomía, el desarrollo de proyectos de vida y la solidificación de una proyección formativa promoviendo experiencias significativas que permitan a los estudiantes reconocerse como los protagonistas de su aprendizaje, de su futuro y de su vida, dejando de lado la desconexión emocional y existencial que estos sujetos tienen con la escuela y el espacio de Educación Física.

Pensar la educación física hoy exige mirarla más allá de la práctica motriz o de la repetición de ejercicios. Se trata de reconocerla como un campo de saber profundamente humano, en el cual el cuerpo vivido es ese escenario donde la memoria, la identidad y la proyección formativa permean el desarrollo de los sujetos. En este horizonte, la educación física no debe ser reducida a técnicas de movimiento ni al rendimiento deportivo, ya que, desde la experiencia corporal, se abren innumerables caminos para el desarrollo holístico del ser humano y la transformación social. La escuela, sin embargo, muchas veces olvida estos caminos y coloca en el centro los estándares, las notas y la memorización, dejando de lado al sujeto que aprende, siente y actúa para la vida.

En este contexto, surge una problemática crucial: la del sujeto ausente en la escuela. Dicha problemática no solamente se refleja desde la desconexión emocional o corporal, sino que esta también se puede notar en las incertidumbres de los jóvenes. Al no reconocerse como principales protagonistas de su proyecto de vida, se encuentran atrapados en la falta de visión y en la carencia de horizontes para el futuro que, en este caso, se relaciona con la proyección formativa.

Esta problemática, la del sujeto ausente en la escuela, también es una falta de compromiso con el proceso educativo, lo cual lleva a una pérdida del propio potencial de los cuerpos. Los jóvenes, al no encarnar ni sentir la escuela, sienten que el colegio no reconoce y no acompaña los intereses personales propios, lo que causa que los estudiantes vivan la educación media como un espacio bastante distante a sus necesidades y sueños. Esta distancia afecta principalmente a su motivación académica, condicionando diferentes aspectos como la planificación, la toma de decisiones y el ingreso a la universidad. Es así, que el sujeto deja

de participar activamente en el proceso de construcción de su proyecto de vida, perdiendo la oportunidad de ver la escuela como un escenario donde el descubrimiento, el autoconocimiento y la experimentación conllevan a la proyección formativa.

En el Colegio Luis López de Mesa, lugar en el que se realizó la implementación de este PCP, tal problemática se traduce en una falta de conciencia sobre el valor de la educación y en un desinterés frente a la continuación de los estudios académicos, esto motivado por condiciones precarias como la desigualdad económica, la escasa orientación vocacional y la frágil articulación entre la educación media y la superior. Los jóvenes de grado undécimo, aun cuando participan en espacios académicos vinculados al Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) de la Universidad Pedagógica Nacional, no siempre logran comprender el impacto que estos procesos tienen en sus proyectos de vida.

Las cifras nacionales refuerzan esta realidad: solo 4 de cada 10 bachilleres acceden a la educación superior, y gran parte de ellos se ven obligados a dejar sus sueños debido a limitaciones económicas, desinformación o falta de acompañamiento. Detrás de esos números hay historias de incertidumbre, cansancio y diversos actores externos que no permiten esa conexión entre la escuela y los sujetos. Esta cifra alarmante, evidencia que la educación media, más allá de ser un punto de articulación, debe ser ese espacio de una exploración verdadera, de autoconocimiento permanente y de construcción de proyectos de vida útiles para los sujetos.

Este Proyecto Curricular Particular se propone como una respuesta a ese panorama. Reconoce que la educación media no puede reducirse a una preparación instrumental para presentar un examen de admisión, sino que debe ser una etapa de exploración, autoconocimiento y construcción de sentidos para la proyección formativa. Desde esta perspectiva, el cuerpo no es un objeto de control, sino que es un territorio propio, de creación y de futuras experiencias. Reintegrar y resignificar el cuerpo es devolverle al joven su derecho a soñar, devolverle su libertad, facilitarle su reconocimiento como sujeto capaz de habitar, decidir y transformar su contexto social.

La propuesta pone en el centro la *experiencia corporal* y la noción de *cuerpo vivido*, entendidos como territorios de memoria, identidad y proyección formativa. El cuerpo no es un mero objeto de disciplina; este constituye el espacio donde los estudiantes sienten, piensan y actúan, integrando deseos, emociones y aprendizajes. Es a través del cuerpo que los

estudiantes descubren sus potencialidades, exploran sus límites y revelan nuevas formas de vivir consigo mismos y con los demás. Desde esta perspectiva, la educación física es el medio para fortalecer la autonomía, la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida dignos y conscientes. Se está en la búsqueda de devolverle a cada estudiante esa capacidad de reconocerse como cuerpo vivido, como sujeto activo que es capaz de proyectarse más allá de lo que este imagina, valorando su propio cuerpo como una herramienta de expresión y de desarrollo creativo.

Los primeros hallazgos de este trabajo muestran que cuando los estudiantes se sienten acompañados y escuchados, transforman la educación física en un espacio de creación y reflexión, apareciendo nuevas formas de pensarse el futuro. En lugar de apatía, surge motivación; en lugar de desconexión, surge compromiso; en lugar de ver la educación superior como un objetivo inalcanzable, se abre la posibilidad de reconocerla como un horizonte real. Así, este PCP concluye que la articulación entre educación media y superior no puede limitarse a convenios institucionales: debe partir del reconocimiento de los jóvenes como sujetos sentipensanteactantes, capaces de construir proyectos de vida auténticos y significativos. El propósito último es que cada uno de estos jóvenes pueda encarnar su cuerpo vivido, borrando los límites y partiendo desde allí para construir proyectos académicos, laborales, profesionales, personales y significativos.

En esta línea, el Proyecto se entiende como una apuesta pedagógica por rehumanizar la escuela, reconociendo la importancia de acompañar a los estudiantes en el tránsito hacia el fortalecimiento de su proyección formativa no solo con información académica, sino con experiencias que fortalezcan su confianza, su autonomía y su subjetivación. La finalidad es que cada joven pueda ver en su cuerpo vivido no un obstáculo, sino una fuente de posibilidades para habitar el mundo y para seguir soñando con una vida académica, profesional y personal plena.

Este PCP no es únicamente una propuesta curricular, es una invitación a mirar la educación física como un camino para devolver el protagonismo al sujeto, para abrir espacios de encuentro donde los estudiantes se reconozcan como seres sensibles y proyectivos, y para que, desde ahí, puedan solidificar su proyección formativa.

Contexto

El Colegio Luis López de Mesa es una institución educativa distrital la cual se nombra de esta manera en honor a Luis Eduardo López de Mesa quien fue un destacado médico, psiquiatra, político y académico colombiano, reconocido nacionalmente por sus grandes aportes dentro de los campos de la educación y la cultura del país. El colegio está ubicado en la Calle 65h Sur #77m-43, en la localidad de Bosa, en el barrio La Amistad. Este barrio ofrece gran variedad de instituciones, centros de salud y parques públicos para el acceso y el bien de la comunidad. Constantemente se realizan actividades deportivas, organizaciones culturales y similares por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el parque más cercano a la institución Luis López de Mesa llamado La Azucena, lo cual permite la participación de los estudiantes del colegio en actividades recreativas fuera del aspecto académico.

Además de ello, el barrio cuenta con una variedad de rutas de transporte que conectan a la mayoría de las partes de Bogotá facilitando la movilidad de sus habitantes, pero, sobre todo, facilitando la movilidad de los estudiantes ya que muchos de estos no viven en el sector. El colegio Luis López de Mesa es reconocido por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá según la Resolución 4698 del 23 de noviembre del 2007 y por la Dirección Local de Educación según la Resolución 07-0388 del 25 de julio de 2011. El teléfono de la institución es 7750440 y cuenta con diferentes sitios web, como lo son una página principal de Facebook, un sitio en Blogger, una página web y un canal informativo de WhatsApp en los cuáles exponen comunicados, eventos, fotografías y demás elementos que pueden ser de interés para el público y la comunidad académica.

El colegio es una institución educativa que ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, brindando así una continuidad coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las primeras etapas de escolaridad hasta la finalización del bachillerato académico. Además, cuenta con jornada mañana y tarde, lo que permite atender las diversas necesidades de su comunidad estudiantil, facilitando el acceso a la educación para niños y jóvenes. Cabe aclarar que la titulación, cuando se culminan los estudios regulares, es “Bachiller técnico con énfasis en gestión de proyectos culturales” debido a que varios espacios académicos se centran en la creación e innovación de diversos

proyectos que tienen como finalidad hacer algún aporte a la sociedad desde diferentes disciplinas, técnicas e implementaciones.

El colegio fomenta el aprovechamiento del tiempo libre, específicamente desde tres actividades: música, danzas y prácticas deportivas. “Un porcentaje importante de la comunidad considera la música, la danza y la práctica deportiva como una buena alternativa de ocupación del tiempo libre las cuales se fortalecen más en el colegio”, dice Luis Alfredo Mayorga (2011), docente de Educación Física de la institución. El colegio se destaca por organizar diferentes festivales artísticos, deportivos, pedagógicos y familiares los cuales están distribuidos dentro del año escolar y que, a su vez, buscan promover la participación de absolutamente toda la comunidad educativa, incluyendo los funcionarios y los padres de familia. Algunos de sus festivales y eventos con mayor popularidad son:

- *Festival artístico Luislopista*: Este evento, es uno de los más auténticos y emblemáticos del colegio. Lleva más de quince ediciones en las cuales se ha enriquecido culturalmente la institución. Dentro de este festival, los estudiantes presentan danzas típicas de las diferentes regiones de Colombia, hacen presentaciones musicales y representan diferentes tradiciones festivas del país.
- *Festivalito Luislopista*: Este evento está de la mano y se articula con el festival artístico Luislopista ya que es bastante parecido y comparte una finalidad similar con el festival ya mencionado, pero, lo que lo hace particular, es que el festivalito Luislopista está dirigido a los estudiantes de educación básica primaria. Los estudiantes de primero a quinto son participantes activos dentro del festival, esto por medio de muestras artísticas las cuales, según el colegio, buscan el amor por la cultura y las artes desde una temprana edad.
- *Día de la afrocolombianidad*: Este evento tiene como finalidad reconocer y valorar la herencia afrocolombiana. Los estudiantes de noveno a grado once organizan actividades, bailes, presentaciones y diferentes muestras centradas en la representación de la cultura Afro en Colombia.
- *Socialización de los proyectos integradores de semestre “PIS”*: Este evento académico es uno de los que cobra más importancia dentro de la formación de los bachilleres académicos del colegio ya que son socializaciones de proyectos originales y auténticos de los mismos estudiantes. Estos proyectos investigativos responden a

una problemática u oportunidad lo cual potencia el desarrollo profesional y laboral de los estudiantes permitiéndoles aplicar los conocimientos adquiridos dentro del plan curricular del colegio. Además, la socialización del PIS prepara a los estudiantes para los diferentes obstáculos dentro del mundo profesional y laboral. Esta socialización se hace en el auditorio del colegio, donde los estudiantes presentan sus ejercicios de investigación ante docentes, jurados, compañeros y otros lo cual permite que exista una retroalimentación de lo expuesto. Durante estas exposiciones se presentan diferentes componentes propios de los proyectos de los estudiantes tales como la problemática, los objetivos, los instrumentos y demás elementos que nutren el desarrollo de los proyectos integradores de semestre. Los estudiantes hacen uso del espacio adecuado dentro del auditorio por lo que dentro de las socializaciones también se incluye el uso de soportes audiovisuales como lo son diapositivas, micrófono, amplificadores de sonido, etc. Se podría decir que, dentro de este evento académico-pedagógico, el estudiante fortalece sus habilidades comunicativas, de argumentación y de trabajo en equipo ya que los proyectos se deben realizar en grupo. Un poco más adelante, dentro de este mismo documento, se encuentra una contextualización de los espacios de encuentro académico como lo es el Proyecto Integrador de Semestre “PIS”.

- *Festival de juegos tradicionales*: Este evento, organizado por el Comité de Educación Física es un día de juego, danza, goce y disfrute por parte de los estudiantes y los docentes en el que se busca fortalecer la convivencia dentro del colegio por medio del juego. Es uno de los festivales donde los estudiantes lucen más alegres, ya que el comité realiza actividades recreativas, deportivas y lúdicas que promueven la integración de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, docentes y padres de familias. Durante el festival, se realizan diferentes tipos de juegos cooperativos, circuitos, competencias, presentaciones y todo apuntando hacia lo tradicional y cultural de nuestro país. Este festival se aleja un poco de la rutina académica lo cual lo convierte en una experiencia significativa. Dentro del colegio y, especialmente, dentro del Comité de Educación Física, es un día de muchísima importancia.

Existen más festivales y eventos que hacen parte de la estructura curricular del colegio Luis López de Mesa. Entre estos se encuentra el Día Luislopista, el Día del Niño, el Día de la Familia y otros eventos académicos realizados por diferentes áreas, como el English Day y las ferias tecnológicas, entre otros. Los festivales y el apropiamiento de estos mismos por parte de los estudiantes demuestran que el cuerpo y la experiencia corporal son ejes fundamentales para el desarrollo académico dentro de la institución.

Uno de los aspectos más destacados del colegio es su articulación entre la educación media y la educación superior. En particular, mantiene una influencia curricular con la Universidad Pedagógica Nacional con un enfoque hacia el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF). Esta influencia se evidencia en la realización de espacios de encuentros académicos en los que los estudiantes tienen la oportunidad de fortalecer sus competencias académicas y profesionales ampliando sus perspectivas hacia una posible continuidad en estudios superiores en esta área. Como dato importante, anteriormente esta articulación curricular era homologable (32 créditos) lo cual equivalía a dos semestres dentro de la Licenciatura en Educación Física, aunque en el presente ya no funciona de esta manera.

Dentro de esta influencia curricular, la institución tiene 3 campos de formación principales:

- *Formación Teórico Disciplinar.* Esta formación amplía el conocimiento y aporta al entendimiento conceptual de lo que es cuerpo y experiencia. Los espacios de encuentro académico que se ven dentro de este apartado son los siguientes: “Cuerpo y Comunicación I”, “Dimensión, Percepción y Representación del Cuerpo I”, “Educación y Experiencia Corporal I y II” y “Movimiento y Desarrollo Humano I y II”.
- *Formación Teórico-Humanística.* Esta formación es la que menos espacios de encuentro académico tiene, los cuales son: “Hombre y Vida I y II”.
- *Formación Teórico-Pedagógica.* Esta formación comprende diferentes conceptos, teorías y prácticas que alimentan al entendimiento y la interpretación de lo que es la pedagogía y la didáctica. Los espacios de encuentro académico dentro de esta formación son los siguientes: “Pedagogía y Educación I, II, III y IV”, “Proyecto Integrado de Semestre I, II, III y IV” y “Comunicación, Lenguaje y Poder I y II”.

Cabe mencionar que uno de los espacios de encuentro académico con mayor importancia dentro de esta articulación curricular es “Proyecto Integrador de Semestre” ya que este conduce principalmente a la titulación de “Bachiller técnico con énfasis en gestión de proyectos culturales”.

El colegio no cuenta con un espacio de encuentro académico llamado *educación física* en los grados décimo y once, sino que, por el contrario, la institución en su articulación con la media, en las 3 diferentes formaciones, fomenta lo que es la educación física implícitamente dentro de su currículo académico. En palabras del profesor Luis Alfredo Mayorga (2011, s.p.):

Dentro del PEI “La Comunicación pilar fundamental en el Proyecto de Vida”, el área de Educación Física y Educación Artística desarrollando el subproyecto “Aprovechamiento del Tiempo Libre” ha potencializado a través de los años la práctica de actividades deportivas, artísticas y culturales en el colegio y fuera de él, fundamentando también la articulación con la UPN.

Popularmente, la educación física presenta diferentes tipos de imaginarios sociales, como lo son el deporte, la higiene o la disciplina, pero la institución dentro de su currículo presente comprende la educación física como *hecho y práctica social*, ya que los espacios de encuentro académico vistos en la articulación son del primer ciclo del PCLEF. Finalmente, el enfoque educativo del colegio se centra en fortalecer la educación media, impulsando en los estudiantes el desarrollo de capacidades académicas, habilidades comunicativas y competencias laborales. Todo ello se complementa con una formación humana basada en valores fundamentales como la responsabilidad, el respeto y la equidad, principios esenciales para la convivencia y el desarrollo.

Problemática

En general, en Colombia la desinformación sobre el ingreso a la educación superior es uno de los asuntos que afecta a los jóvenes estudiantes recién egresados de los colegios del país, destacando a los estudiantes de zonas vulnerables donde la educación e información sobre esta no es suficiente para facilitar o seguir la vida académica, profesional y laboral. Otro de los problemas para acceder a la educación superior es la falta de interés por parte del estudiante y de su entorno para ingresar, muchas veces originada por las condiciones socioeconómicas que exigen la adquisición inmediata de dinero, es decir, la participación en el mercado laboral para un bienestar rápido para el estudiante y su entorno se convierte en una prioridad y necesidad por lo cual seguir con la vida académica y profesional pasa a ser segundo plano. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en el 2023 el 33% de los jóvenes en Colombia vivía en pobreza monetaria y el 11,4% en pobreza monetaria extrema (DANE, 2024) por lo cual muchos de ellos optan por empleos informales en lugar de continuar su formación.

Otra de las causas que es evidente para que los jóvenes no ingresen en la educación superior es que los estudiantes tienen una percepción de esta como un objetivo inalcanzable por ser un proceso complejo, con gran dificultad e incluso costoso, o bien, que es solo para aquellos miembros de la sociedad que tiene un alto estatus. En este mismo sentido, un análisis de la Universidad del Rosario (2023) señala que solo 4 de cada 10 estudiantes que terminan el bachillerato logran acceder a la educación superior en Colombia. Este bajo porcentaje de acceso puede estar relacionado con la falta de claridad, interés y orientación sobre las opciones disponibles después de la graduación, por lo cual esta es una cifra que realmente prende las alarmas para los docentes y que refleja la gran necesidad de fortalecer la llamada “orientación vocacional” en las instituciones educativas.

En las redes sociales en los últimos años ha crecido la percepción de la gran posibilidad de generar ingreso por medio de ellas sin necesidad de estudios formales, lo que lleva a que los estudiantes se cuestionen la importancia de la educación superior y tomen mayor interés por el emprendimiento digital, como es la creación de contenido, trading, dropshipping, etc. No es algo que sea negativo para la vida futura del estudiante, lo verdaderamente negativo es construir la idea de que es la mejor y única opción para tener

una vida plena y estable; por ello, se debe manejar un equilibrio entre estas dos alternativas, tecnología y educación, fomentando la combinación de estudios y las habilidades digitales que algunos estudiantes podrían llegar a tener.

Según un artículo publicado por Infobae (2025), que cita un estudio de la Universidad Javeriana, solo el 52 % de los graduados anuales logran conseguir empleo relacionado con el campo de estudio durante el primer año posterior a su graduación. Esta cifra indica una desunión entre la educación superior y las demandas del campo laboral, lo cual indica que, en relación con los estudiantes de educación media, se deben direccionar de alguna manera sus decisiones educativas y laborales.

En particular, en el Colegio Luis López de Mesa los estudiantes de último grado enfrentan la misma problemática que se observa en la mayoría de los colegios públicos de Bogotá y Colombia: el desinterés y, por ende, la desinformación sobre el ingreso a la educación superior. Este fenómeno genera un panorama en el que muchos jóvenes finalizan su educación media sin una clara orientación sobre sus posibilidades académicas y laborales, lo que limita su proyección profesional y la toma de decisiones informadas respecto a su futuro.

Así, aunque, como anteriormente se mencionó, los estudiantes cuentan con algunas materias que van encaminadas hacia la mirada del PCLEF de la UPN, lo que significa que dentro de estos espacios pueden aproximarse a una carrera universitaria como lo es la Licenciatura en Educación Física, la realidad es que este enfoque no siempre es aprovechado por los alumnos. El asunto radica en que muchos de ellos no son conscientes del tipo de educación que están recibiendo ni del impacto que esta puede tener en sus trayectorias personales y profesionales. En muchos casos, perciben estas materias únicamente como una obligación impuesta por el currículo escolar, sin considerar su potencial para abrirles puertas en lo académico, profesional y laboral.

Esta falta de conciencia y valoración de la formación recibida se debe, en gran parte, a una visión tradicional del sistema educativo en la que los estudiantes asumen las clases como un requisito que deben cumplir para graduarse en lugar de reconocerlas como una oportunidad para su crecimiento y desarrollo. Esta visión limita también la posibilidad de que los estudiantes se involucren emocional y activamente con lo que aprenden, lo que hace que desconecten su formación de sus propios intereses, emociones, experiencias y

aspiraciones. Ante esta situación, fue fundamental implementar estrategias pedagógicas que fomentaran el interés y la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Es necesario seguir creando experiencias educativas más significativas, donde el conocimiento no se perciba como algo lejano o impuesto, sino como una herramienta vinculada a sus vidas que les permita pensar, sentir y actuar de manera crítica y autónoma frente a su realidad.

Gran parte de esta complicación debe ser abordada y transformada por los docentes, quienes juegan un papel clave en la construcción de un sujeto consciente de la importancia de su educación. En gran parte es la responsabilidad de los educadores diseñar metodologías que despierten el interés de los estudiantes promoviendo una enseñanza significativa en la que puedan conectar los contenidos con su realidad, sus aspiraciones y sus oportunidades futuras. Para ello, es necesario ir más allá del cumplimiento formal del currículo y generar espacios de diálogo, reflexión y exploración vocacional que permitan a los estudiantes comprender el valor de las materias, clases y actividades que les brinda la institución.

La orientación y el acompañamiento docente deben centrarse en transformar aquella percepción de la educación como una simple obligación a una herramienta de construcción de vida. Si los estudiantes logran entender que las oportunidades académicas y laborales dependen en gran medida de la preparación que reciben en su formación media, será posible motivarlos a asumir un rol más activo en su aprendizaje y a aprovechar mejor los recursos que tienen en su institución. De esta manera, el Colegio Luis López de Mesa podría contribuir a reducir las barreras de acceso a la educación superior y fortalecer la preparación de sus estudiantes para enfrentar con éxito los retos del aspecto académico y profesional.

Todos estos aspectos son puntos de partida para la propuesta de intervención de este Proyecto que asume la misión de estimular a los estudiantes de la institución para mejorar su visión sobre su futuro académico, profesional y laboral, promoviendo una experiencia formativa que dialogue con sus necesidades, inquietudes y potencialidades como seres humanos en proceso de construcción. De igual forma, estos datos no solo muestran cifras sobre desinformación y desinterés, sino que hablan de realidades vividas por estudiantes que muchas veces no encuentran sentido en lo que la escuela les propone para su aprendizaje presente y futuro. Detrás de cada porcentaje hay cuerpos cansados, voces que no se reconocen y sueños que, por diferentes circunstancias, son aplazados. Lo que parece apatía en las estadísticas, en realidad es desconexión con una institución social que no siempre logra

reconocer sus vidas ni reconocer sus inquietudes más profundas. Por ello, más allá de los números, surge la necesidad de mirar hacia adentro de la escuela y preguntarnos: ¿dónde queda el sujeto en medio de este panorama? Es aquí donde cobra fuerza la reflexión sobre el sujeto ausente en la escuela, una problemática que no solo atraviesa lo académico, sino también lo afectivo, lo corporal y lo existencial de los estudiantes.

Sujeto ausente en la escuela

En el contexto escolar persiste un problema estructural que ha venido configurando una forma de hacer escuela donde el sujeto ha dejado de estar en el centro. Aunque los discursos educativos insisten en la importancia de formar seres humanos integrales, en la práctica se observa una profunda desconexión entre ese ideal y las dinámicas reales del aula. La escuela sigue privilegiando el cumplimiento de estándares, la homogeneización de saberes, la aplicación de metodologías cerradas que sitúan al estudiante como receptor de información y no como protagonista de su proceso formativo y el aprendizaje basado en memoria.

La figura del estudiante se ha ido desvaneciendo bajo múltiples procedimientos, indicadores y objetivos que no siempre dialogan con su experiencia vital. Se le exige responder a un currículo rígido, memorizando contenidos que muchas veces carecen de sentido para su cotidianidad. Se espera que se adapte, que respete normas impuestas sin mayor reflexión, que rinda en pruebas académicas. Así, se configura un sujeto que obedece, que repite, que se ajusta. Pero no se cultiva a un sujeto que piensa, que siente, que elige, que duda, que se mueve en un mundo desde su propio cuerpo.

Desde la experiencia de nuestro PCP, esta problemática se volvió evidente. Los estudiantes con los que se trabajó muchas veces, gracias a diferentes actividades que se lograron realizar a lo largo del acercamiento, se pudo evidenciar cuerpos exhaustos de estar bajo una mirada educativa rígida finalizando su educación media. En muchas ocasiones no era el solo desinterés: era desconexión, muchos no se sentían parte de lo que allí ocurría. Había una distancia entre lo que se les pedía aprender y lo que realmente les atravesaba. Y esa distancia no solo era cognitiva: era afectiva, era corporal, era existencial y experiencial.

En este contexto, la escuela desarrolla, en muchas ocasiones, una concepción fragmentada del ser humano. El cuerpo, por ejemplo, suele ser comprendido como una

dimensión aparte, aislada del pensamiento y de la emoción. Se desarrolla disciplina, se le entrena, se le regula, pero raramente se le escucha como parte del proceso de cada estudiante. Esta fragmentación no solo limita el aprendizaje, sino que impide que el estudiante se reconozca a sí mismo en el proceso educativo.

La situación presente no puede seguir siendo tratada como algo secundario. Se trata de una problemática sobre el rumbo que ha tomado la educación. Un sistema que no reconoce al estudiante como sujeto de derecho, como sujeto sensible, situado, histórico; un sistema que está destinado a reproducir desigualdades, frustraciones y exclusiones. Y, así, la escuela, cuando pierde de vista al ser humano concreto, deja de ser espacio de formación y se convierte en lugar rígido.

Justificación

A partir de quinto semestre de la Licenciatura se tuvo la oportunidad de realizar prácticas de observación en el Colegio Luis López de Mesa, lo que permitió recopilar y analizar diversos insumos reales que reflejaron las dinámicas y desafíos que se presentan en el día a día dentro de las clases, en particular dentro del área de Educación Física. Así, esa investigación permitió comprender de manera más profunda la realidad de los estudiantes, más allá de los ideales sobre su formación planteados en documentos oficiales y discursos institucionales.

Tales ideales resaltan su preparación para enfrentar los desafíos del mundo actual y su acceso a oportunidades educativas y laborales por lo que, según la realidad observada en el trabajo de campo, se identificaron diversas posibilidades para potenciar el desarrollo humano. Estas posibilidades no se limitaron a la formación académica, sino que incluyeron el desarrollo de habilidades socioemocionales, motivacionales y de interés vocacional que ampliaron las opciones de los estudiantes al finalizar su formación en la educación media.

Ya en séptimo semestre, al retomar las prácticas de campo en la institución, se realizó una inmersión más profunda en el contexto educativo del colegio. Fue allí cuando se identificó de manera más clara la oportunidad educativa dentro del contexto, a saber, brindar estrategias adecuadas para la preparación y estimulación de los estudiantes con miras a su ingreso a la educación superior. Esta posibilidad de fortalecimiento no solo dependió de la motivación individual de los estudiantes, también de los recursos pedagógicos que se lograran brindar, del acompañamiento por nuestra parte, del acceso a información sobre programas universitarios y de la orientación adecuada para la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional de los estudiantes.

En la institución, los estudiantes de grado undécimo presentaron un desconocimiento y desinterés sobre los procesos de acceso a la educación superior. Desconocían no solo la información sobre los programas de pregrado, sino también sobre el sistema educativo en su conjunto. Por esta razón, para esta propuesta, uno de los aspectos más importantes fue fomentar la creatividad, la autonomía, la axiología y la cultura, lo cual posibilitó un desarrollo del estudiante hacia la formación de un sujeto crítico. No se buscaron objetivos lineales ni mucho menos reduccionistas ni minimizadores de los sueños y las aspiraciones de los

jóvenes, por el contrario, se buscó que, por medio de la experiencia corporal, estos sujetos obtuvieran mayor libertad y razonamiento frente a su desarrollo profesional, posibilitando una subjetivación propia. En este sentido, los conceptos de “cuerpo” y de “experiencia” cobraron una importancia inmensa ya que esta propuesta pretendió generar espacios de experimentación y exploración propia y con el otro con la finalidad de que los jóvenes lograran descubrir intereses, habilidades, potencialidades y gustos sin la necesidad de estar regidos por esquemas arcaicos y totalitaristas.

Es importante aterrizar esta problemática del sujeto ausente a en la escuela con datos reales y, mejor aún, datos colombianos. A continuación, se expone un estudio del DANE, el cual señala la problemática traducida a inseguridad, desinterés, desinformación o falta de preparación por parte de los estudiantes hacia el acceso a la educación superior y frente a la toma de decisiones. Cabe aclarar, que existe un punto de relación de este estudio con nuestro primer diagnóstico y demás actividades realizadas con el grado 1103 JT, en las cuales se evidenciaron los aspectos negativos de los que venimos hablando.

En nuestro primer diagnóstico, hubo preguntas como “¿Quiere estudiar, o trabajar?” o “¿Cómo se ve de aquí a 5 años?” a lo que algunos de los jóvenes respondían desde el desinterés, alejándose de la realidad y jugándose a la suerte futura. Otros jóvenes respondían con inseguridad, siendo incapaces de situarse dentro de sus proyectos de vida. Estos no deben ser juzgados, deben ser escuchados y ayudados ya que, entendiendo el contexto social y el sistema educativo colombiano, tales aspectos negativos son atravesados por la falta de preparación y la desinformación. Ahora, según datos del DANE retomados por Global Opportunity Youth Network - GOYN Bogotá (2024), hay 1.848.979 jóvenes en Bogotá, y el 56,2% son estratos bajo (1 y 2). De la cifra general de jóvenes en Bogotá, el 45,2% no estudia ni trabaja. Conforme a los datos conseguidos por esta institución:

la actividad principal de la mayoría de las y los jóvenes de la ciudad es la generación de ingresos, en el año 2023 el 45% de las y los jóvenes de la ciudad mencionaron que su actividad principal era trabajar (formal o informalmente), el 29,3% mencionó que su actividad principal es estudiar, y el 8,3% realizar labores del hogar y/o del cuidado [...] De igual forma la encuesta establece que para 2023, el 53,8% de las y los jóvenes había considerado en los últimos 12 meses migrar y establecerse fuera del país. Esto, principalmente en búsqueda de mayores oportunidades de empleo y mejor calidad de vida, lo cual representa un especial reto para el ecosistema de generar oportunidades atractivas y de calidad para que esta población permanezca en el país (2024, p. 19).

Frente a esta realidad, surgió la necesidad de construir una propuesta educativa de orden pedagógico y social que motivara a los estudiantes a continuar sus estudios ingresando a la educación superior, fortaleciendo su proyección formativa. La propuesta no podía tratarse únicamente del ingreso a la educación superior, sino de una consolidación reflexiva frente a la vida, en donde el conocimiento se convirtió en el insumo más importante para imaginar y crear mundos posibles. Los objetivos y la finalidad de este Proyecto buscaron activar ese deseo, no desde la obligación ni desde la presión, sino desde una propuesta que valora el pensamiento crítico, la toma de decisiones autónomas y el reconocimiento del estudiante como sujeto que puede proyectarse más allá de los imaginarios y limitaciones impuestas por su entorno.

Estos argumentos sirven para plantear el desarrollo humano potenciado desde la experiencia corporal. Se considera que la experiencia corporal es bastante rica y responde de una manera lúcida a la mitigación de la problemática del sujeto ausente en la escuela, ya que, autoras como Claudia Mallarino han desarrollado una corriente de pensamiento bastante fuerte entorno a la experiencia corporal, teorizando diversos elementos que juegan un papel fundamental mitigando ese sujeto ausente en la escuela.

La experiencia corporal es el objeto de estudio de la Educación Física según el PCLEF de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo tanto, debido a la relación del colegio con la Licenciatura, resultó un concepto familiar y fundamental para la propuesta como para la vida de los estudiantes. Como se sabe, esta no solo fomenta habilidades motoras y cognitivas, sino que también favorece los ámbitos sociales, emocionales y académicos de modo que desarrollar la propuesta desde este componente de la Educación Física pudo verse como ruta esencial para ayudar a los estudiantes a enfrentar los retos del proceso de admisión a la educación superior. Encadenando la experiencia corporal y la proyección formativa para el ingreso a la educación superior, los estudiantes no solo desarrollarían una mayor conciencia de su propio cuerpo, modificaciones y capacidades, sino que también comprenderían cómo esa conciencia puede traducirse en ventajas para su ingreso a la educación superior.

Cuando Le Breton (2007) sostiene que “el cuerpo no es un artefacto que aloja un hombre obligado a llevar adelante su existencia a pesar de ese obstáculo [sino que] a la inversa, siempre en estrecha relación con el mundo, traza su camino y vuelve hospitalaria su

recepción” (p. 12), enfatiza que el cuerpo no puede entenderse como una carga pasiva, sino como una dimensión activa que, en permanente vínculo con el entorno, abre posibilidades de sentido y de acción. En esta perspectiva, el sujeto se constituye como creador de su propia corporalidad, ya que es en la interacción con los otros y con la cultura donde se configuran sus cualidades y capacidades. Así, el cuerpo deja de ser únicamente un dato biológico para convertirse en un entramado simbólico y sensible que define al ser humano como un ser biológico, cultural y corporal al mismo tiempo.

El desarrollo humano dentro de nuestro quehacer docente fue fundamental por lo cual fue transversal a nuestra propuesta educativa y estuvo estrechamente relacionado con sus componentes. Implementar estrategias e instrumentos orientados por la experiencia corporal con fines educativos y de fortalecer la proyección formativa fue positivo para el estudiante que tuvo el interés de acceder a ella y, a su vez, para despertar ese interés de potenciarse como ser humano. Al preparar a los jóvenes en aspectos generales de las pruebas y programas de admisión se fortalecieron sus posibilidades de éxito, su formación laboral y profesional. También se fomentaron nuevas oportunidades académicas y profesionales ya que, al conocer las alternativas de universidades, carreras, licenciaturas disponibles, los estudiantes estuvieron en mejor posición para tomar decisiones informadas sobre su futuro.

Así, pues, al hacer todo esto por medio de la educación del cuerpo, la importancia de esta propuesta descansa en la ruptura con los esquemas clásicos y arcaicos de la enseñanza que tradicionalmente han privilegiado modelos rígidos, irrefutables y uniformes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de estos enfoques, teorías y modelos tradicionales la propuesta se fundamentó en una visión más dinámica, reflexiva y contextualizada, estimulando la creatividad en los sujetos; por lo tanto, dentro de este proyecto educativo, el individuo no fue un mero receptor de conocimiento, sino un protagonista activo dentro de su proyecto de vida.

Cada uno de los aspectos conceptuales que estuvieron en esta propuesta, los cuales serán detallados enseguida, fueron pensados con una coherencia interna que responde a una misión clara: *contribuir al desarrollo del potencial humano desde la experiencia corporal*. Esto implicó un enfoque más fresco e integral en el que no solo se prioriza la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, competencias ciudadanas, descubrimiento de talentos, construcción de significados y la interacción amable con el otro.

Aspectos conceptuales

Esta propuesta educativa contempló la diversidad de los sujetos, permitiendo que cada individuo explorara, experimentara y construyera su aprendizaje a partir de su propia corporalidad, sus experiencias y sus necesidades. Al alejarse de métodos tradicionales que imponen modelos homogéneos, se obtuvo la posibilidad de una enseñanza más significativa y directa en la que el aprendizaje surge de la vivencia, la exploración y el autoconocimiento. En este sentido, la propuesta no solo buscó innovar, sino generar un impacto profundo en la educación y en la formación de sujetos con mayor autonomía, consciencia, equidad y respeto.

Diferentes aspectos como la motivación, la confianza, las capacidades y la construcción mental, entre otros, hicieron parte de la construcción de un proyecto de vida sólido. Cabe aclarar que este modelo se construye desde el diálogo, la participación activa, la creatividad y la conexión entre el individuo y el entorno que lo rodea, lo cual asegura una nueva perspectiva dentro de la propuesta.

Desde este punto de vista, los conceptos clave que dan fuerza a la fundamentación de este PCP son la *experiencia corporal* y el *cuerpo vivido*, los cuales resignifican a la educación física a partir de nuevos pensamientos, teorías e incluso modelos más atractivos dentro de la segunda mitad del siglo XX, como dice Mallarino (2013, p 92). A continuación, se exponen estos conceptos clave.

Experiencia corporal

La experiencia corporal es el concepto clave dentro de toda esta intencionalidad ya que esta funciona como posibilitadora para experimentar, vivir, aprender y conocer todo lo oculto dentro de situaciones y acciones cotidianas que están presentes en el día a día en la realidad de los estudiantes de grado 11 del Colegio Luis López de Mesa. Como señala Mallarino:

La experiencia corporal que nos interesa reflexionar necesita situarse en la escuela del siglo XXI. La perdurabilidad de la escuela como institución formal pasa hoy por pensar una educación horizontal, colaborativa y sin mando, además de una educación en presente (2023, p. 53).

La experiencia corporal se encuentra implícita en de todas las realidades de los estudiantes por lo que dentro de esta investigación no se reduce a un concepto, constituye el eje fundamental que permite que todas las implementaciones sean efectivas y, además, sean portadoras de sentido. En palabras del Documento Maestro del PCLEF citadas por Andrés Díaz (2020):

La experiencia corporal, en el marco de cualquier cultura y sociedad humana, puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo y modificando a partir de acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad. (p. 30)

El concepto de experiencia corporal ha sido tratado por diferentes pedagogos y profesionales en áreas afines relacionadas con la educación física, pero, para este trabajo se estudió principalmente una maestra que resulta bastante familiar en el PCLEF, se trata de Claudia Mallarino (2023), quien habla de la experiencia corporal como objeto de estudio de la educación física: “El PC-LEF entiende la Educación Física (EF) como un saber que articula lo corporal, el movimiento y el conocimiento, en términos de prácticas físicamente educativas desde intervenciones pedagógicas sobre los cuerpos” (p. 47). Esta maestra le ha hecho aportes bastantes significativos a la experiencia corporal desde diferentes teorías, vertientes y conceptos que alimentan el entendimiento de este objeto de estudio. Cuando se habla de la experiencia corporal, es necesario comprender que esta sostiene una relación permanente con el cuerpo, por lo cual, es necesario conocer el concepto de cuerpo.

El cuerpo no es solo un recipiente biológico que cumple con una función orgánica, sino que este se relaciona con su entorno. Por lo tanto, el cuerpo se podría entender como una construcción social en la cual influyen diferentes aspectos como, por ejemplo, las normas culturales, los valores y las experiencias cotidianas. Cada sujeto, inicialmente, está regido por su cultura y condicionado por su entorno ya que la misma sociedad establece imaginarios, significados y prácticas que, están relacionados con el cuerpo; en este sentido, la experiencia corporal no es la misma en todos los sujetos. Al decir de la maestra Mallarino (2023):

La experiencia corporal es conjunción compleja y profunda entre lo dado genéticamente, lo biológicamente adquirido y aquello recibido de la cultura, por eso cada uno es único e irrepetible, y es tributario de su corporalidad en la medida en que dicha corporalidad es la particularidad, el rasgo/sello personal con que el cuerpo apalabra su circunstancia. (p. 43)

La experiencia corporal no es estática ni homogénea, por el contrario, se transforma a lo largo de lo que vive el individuo. Como afirma Mallarino (2023):

La experiencia corporal en la comunidad PC-LEF ha sido telón de fondo implícita o explícitamente en cada apuesta escritural, en cada acto educativo, en cada práctica pedagógica y en cada encuentro académico, pues no hay manera de obviar el cuerpo, habida cuenta de que la existencia sucede en el cuerpo y es el cuerpo el lugar de habitancia de eso que nos pasa. (p. 52)

Las vivencias particulares, el aprendizaje, la cultura, las emociones y el entorno en el que el individuo está expuesto van dejando huella en el cuerpo, por lo tanto, van configurando su forma de habitar el mundo. En este orden de ideas, la educación física debe fijarse en el desarrollo integral del sujeto, siendo la experiencia corporal posibilitadora de un crecimiento significativo y consciente del cuerpo vivido y del entorno que lo rodea.

Los sentidos son los principales actores dentro de las relaciones de los sujetos con la cotidianidad. De ahí la importancia de la percepción sensible como base del conocimiento y de la interacción humana. Esto permite comprender que el cuerpo no es un simple receptor pasivo de estímulos, sino un mediador activo entre el sujeto y su entorno siendo un puente entre el mundo interior y el mundo exterior. Es a través de los sentidos (la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato) que el ser humano captura su realidad, la interpreta, le da significado y construye su experiencia. De esta forma, el cuerpo no puede ser entendido únicamente desde su dimensión biológica. Según Le Breton (2007), “el mundo sólo se da bajo la forma de lo sensible. En el espíritu no existe nada que antes no haya estado en los sentidos” (p. 21).

El sujeto es portador de vivencias, emociones y subjetividades que se expresan y se dan a conocer a través del cuerpo. La forma en que caminamos, nos movemos, hablamos, miramos o incluso respiramos revela una historia personal, nuestro estado emocional y nuestra manera de estar en el mundo. El cuerpo se convierte en un lenguaje cargado de símbolos y de significados.

Obedeciendo esta afirmación, se hace referencia a un concepto clave en la sociología del cuerpo como lo es la *corporalidad*, entendida como la forma de ser y estar en el mundo a través del cuerpo vivido. El cuerpo no es netamente biológico, lejos de esto, el cuerpo es la

forma misma de la existencia humana. El cuerpo es nuestra manera de ser, estar y habitar en el mundo, el cuerpo es ese condicionante que hace posible cualquier experiencia, pensamiento, emoción o acto. Vivir desde el cuerpo es sentir, pensar y actuar. Es a través de los sentidos que se abre la posibilidad de interactuar con el mundo, sentir, pensar y actuar son modos de construcción de experiencias, son modos de dotar de sentido lo que nos rodea.

Desde esta visión, el cuerpo es esencial no solo para la percepción y el conocimiento, sino también para la construcción de vínculos sociales. “El cuerpo es sustancia, materialidad a partir de la cual podemos ser percibidos, sensibles al otro y a la otra, es sustrato vital por su condición de posibilidad de la existencia y lugar visible de la presencia humana en el mundo” (Mallarino, 2023, p. 42). Aprendemos el mundo con y desde el cuerpo: exploramos, tocamos, imitamos, sentimos placer, dolor, y todas estas experiencias son esenciales para el desarrollo del ser humano como sujeto social y cultural. La interacción con nuestro entorno no puede desligarse del cuerpo ya que es este el primer medio a través del cual nos integramos a una comunidad, nos comunicamos y construimos nuestra identidad.

El cuerpo es también lenguaje y memoria, este comunica sin la necesidad de palabras, este guarda recuerdos y huellas de lo vivido, conserva experiencias, aprendizajes significativos y emociones que lo construyen día tras día. El cuerpo no es individual en su totalidad, ya que este intercambia saberes, conocimientos, experiencias con los demás cuerpos. Somos seres de relaciones recíprocas permanentes, y esa relación, sucede desde los cuerpos.

El cuerpo, también sería una herramienta de resiliencia, resistencia, identidad y de construcción de proyectos para la vida. Sentimos, pensamos y actuamos a través de nuestra corporalidad, la cual está articulada a las leyes, a los discursos políticos y a la cultura. Cada gesto corporal, cada movimiento, cada forma de ser y estar en el mundo se convierte en una lucha con respecto a las posiciones externas opresoras. El cuerpo, sin lugar a duda, es identidad, es ese lugar donde existe la autenticidad de cada sujeto. El cuerpo es territorio, es ese sitio donde se une la cultura, la memoria, las huellas y la experiencia. Todos poseemos una manera auténtica de hablar, de llorar, de reír, de movernos y de expresarnos con el cuerpo, lo cual se traduce a un lenguaje carnal y espiritual, un lenguaje vivo.

En este sentido, el cuerpo es la base de la existencia humana, ya que, desde ahí, se planifican los proyectos de vida y las vertientes de la existencia humana. No hay posibilidad

de soñar o pensar un futuro sin habitar el cuerpo. Todo proyecto de vida está anclado a la experiencia corporal. De igual forma, el cuerpo no es meramente portador de memoria, sino que este la resignifica y la dota de sentido para desarrollarse como ser sentipensanteactuante. Desde este punto de vista, lo más importante es el reconocimiento de la experiencia corporal. Como dice Andrés Díaz (2020), “en una palabra, la experiencia corporal hace que la función de la educación física cambie radicalmente: enseñar otros modos de moverse, potenciar otras formas de vivir” (p. 56).

En su documento *Cuerpos escolares y cuerpos sociales: una historia de encuentros y desencuentros*, Mallarino (2013) señala que en la escuela el proceso de enseñanza – aprendizaje y la construcción del saber no deberían reducirse a una transmisión de conocimientos teóricos instrumentales, sino que, por el contrario, es necesario que esos saberes y esas intencionalidades pedagógicas se produzcan y se resignifiquen desde el cuerpo y la experiencia corporal, la vivencia y el encuentro con los demás cuerpos. Así, la escuela se aleja de una lógica estructural tradicional que pretende regular, estandarizar y controlar aspectos motrices e intelectuales que el sujeto debería encarnar y sentir.

Si el saber no se aloja únicamente en la mente, se propone un camino pedagógico en el que el saber y el proyecto de vida de los estudiantes se construya desde la interacción, el movimiento, la experiencia y la sensibilidad. Para que el saber se encarne y se viva, no basta con la repetición de fórmulas en la escuela. Desde este PCP, se invita a ver el colegio y los cuerpos pertenecientes a este desde la corporalidad no limitada, no reprimida, no instrumentalizada, ya que se debe considerar que es la experiencia corporal la fuente del conocimiento y de creación para la transformación social.

Así, la propuesta educativa en el Colegio Luis López de Mesa se define en una apuesta ética y dignificadora para devolverle al cuerpo su lugar central en los procesos de formación, reconociéndolo como un eje estructurante de la subjetividad (finalidad de la experiencia corporal), de la convivencia, de la proyección formativa y del acceso a la educación superior. Un cuerpo que no se enseña desde la imposición ni el moldeamiento, sino que se acompaña, se escucha y se celebra en su diversidad junto a los otros. Un cuerpo, como diría Mallarino, profundamente social, y por eso mismo, profundamente educativo. Este cuerpo se reconoce como sujeto sentipensanteactuante, no como un objeto o un receptor de información.

El cuerpo vivido parte de la comprensión de que la corporalidad es auténtica e irrepetible, portadora de experiencias e historias que merecen ser reconocidas y valoradas. El cuerpo vivido necesita de espacios de formación donde este se pueda desarrollar y se pueda desplegar en su máximo esplendor, potenciando de igual manera el desarrollo humano. El cuerpo no necesita corregirse para cumplir estándares o quizá para cumplir con un ideal cerrado de ser humano a formar, necesita desarrollarse, convertirse en un cuerpo vivido.

Acompañar cuerpos vividos significa ampliar nuestro panorama hacia la escucha y la comprensión sensible. Cuando el cuerpo se expresa por medio de los gestos, este se está comunicando, y, a su vez, quiere ser escuchado. Ningún cuerpo es neutro, ya que cada cuerpo está atravesado por diferentes experiencias, condiciones de vida y por los diferentes discursos culturales que han construido ese cuerpo. Consideramos que la educación, en vez de mitigar, alinear y estandarizar cuerpos, los debería reconocer y debería celebrar la diversidad corporal, ya que es en los cuerpos donde está la verdadera riqueza del ser humano.

Educar, desde la perspectiva de este PCP, resignifica la educación física, abandonando el moldeamiento que pretende reproducir cuerpos maquina y sujetos estandarizados. Desde este PCP, se propone un acompañamiento pedagógico donde el sujeto deja de ser ausente en la escuela y empieza a ser acompañado en su proyecto de vida, en su proceso de desarrollo propio y con los demás, en descubrir sus fortalezas y posibilidades, en construir relaciones y aprendizajes significativos. Se trata de acompañar no desde la imposición, sino desde la invitación y la exploración. Desde el sentir, el pensar y el actuar.

Cuerpo vivido

En el desarrollo de nuestra propuesta educativa en el Colegio Luis López de Mesa, la noción de cuerpo vivido, propuesta por Claudia Mallarino fue un punto de partida crucial para transformar la manera como entendemos la educación, el aprendizaje y la formación del sujeto dentro del área de educación física. A partir del pensamiento de Claudia Mallarino, nos alejamos de la mirada reduccionista que concibe el cuerpo únicamente como una herramienta funcional, útil o disciplinable. En cambio, lo asumimos como una dimensión sensible, histórica y simbólica, desde la cual cada estudiante vive el mundo, se relaciona con los otros y se proyecta hacia el futuro, proyección que, en este caso, se relaciona fuertemente con el fortalecimiento del potencial humano

En las prácticas escolares tradicionales, el cuerpo ha sido muchas veces silenciado, reprimido o instrumentalizado. En palabras de Mallarino (2023): “La Educación Física ha construido un acervo de prácticas y discursos dirigidos a la normatividad y normalización de los cuerpos escolares para lograr los propósitos de formación que le han sido asignados por el establecimiento (escuela, familia y Estado)” (p. 50). Históricamente, la educación física se ha alejado del acompañamiento de los cuerpos vividos, centrándose esta, únicamente, en el desarrollo de habilidades motrices. En las aulas, se espera que los estudiantes permanezcan quietos, que escuchen sin interrumpir, que piensen con la mente y no con el cuerpo, o que simplemente corran, suden y hagan ejercicios motores sin ningún tipo de fin. Se privilegia lo físico sobre lo sensible, lo experiencial, lo emocional.

Esta separación impuesta entre cuerpo y mente, entre razón y emoción, ha generado una forma de escolarización que no reconoce la integralidad del ser humano y, por eso, existe la posibilidad de que el estudiante sea comprendido como un ser sentipensanteactuante. La escuela es un escenario buenísimo para acompañar cuerpos vividos, aunque el gran problema, es que la escuela, en la actualidad, es un espacio bastante limitado para esta intencionalidad. El paso por seguir es modificar ese escenario para que el cuerpo sea el nexo de formación, lo cual abre impensables aristas positivas para los estudiantes; tal como lo señala Mallarino (2023): “El cuerpo en su infinita sabiduría es capaz de transmutar la racionalidad en relacionalidad, pero para que esto pase es menester que la escuela salga al mundo y deje entrar al mundo en su seno” (p. 53).

El cuerpo ha sido tratado como un estorbo, una distracción o, en el mejor de los casos, como una maquinaria que debe obedecer órdenes, es decir, como lo señala Mallarino, un cuerpo-máquina. Fue precisamente contra esta lógica que se diseñó nuestra propuesta. Reconocimos que los y las estudiantes no son solo cerebros que aprenden contenidos, sino seres sentipensantesactuantes, esto es, que viven, sienten, sufren, disfrutan y conocen desde y a través de sus cuerpos. El cuerpo no es solo una presencia física en el aula: es el lugar desde donde los sujetos construyen significado, hacen memoria, se expresan, se comunican y resisten. Por ello, entendimos que todo acto pedagógico es también un acto corporal.

El cuerpo vivido, aquel que se habita en el mundo de manera auténtica, que se siente de manera original y se experimenta, tiene gestos, símbolos, movimientos y demás aspectos que lograr conectar su esencia con el mundo, encarnando así el saber. El cuerpo vivido guarda

memoria, pero no es su única característica, proyectándose hacia lo posible, a lo que pueden hacer los cuerpos. El cuerpo vivido, como territorio de memoria, claramente es portador de marcas históricas, culturales, políticas y sociales, marcas que han formado ese cuerpo; pero, en su nivel proyectivo, este cuerpo vivido se abre a la posibilidad de creación de proyectos de vida, a la imaginación y la construcción de futuros auténticos.

Mallarino, en su tesis doctoral *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última modernidad* (2017), menciona que los cuerpos en la escuela no se deberían comprender únicamente como cuerpos repetidores de normas, sino que estos, deben reconocerse como escenarios que facilitan el desarrollo vital, por lo cual deben crearse nuevas formas de vivir el cuerpo, de habitar el mundo. Es por ello por lo que hay que reconocer el cuerpo como un cuerpo vivido, con memoria encarnada y, al mismo tiempo, como proyección formativa, donde se articula la cultura, el presente, el pasado y el futuro.

Inspirados por el enfoque de Claudia Mallarino, se entiende el cuerpo vivido como una construcción que se da en la experiencia cotidiana, cargada de afectos, memorias, gestos, deseos, dolores y resistencias. No es un cuerpo ideal ni un cuerpo vacío: es un cuerpo que habla, que carga con las huellas del entorno, que se expresa incluso en el silencio.

Desde la perspectiva de Claudia Mallarino, el cuerpo abre esas puertas que la palabra a veces no logra atravesar, ya que se reconoce la potencia del cuerpo cuando se habla de lenguaje propio, territorio de expresión y un relacionamiento con los demás que nunca se va a agotar. Asimismo, se afirma que la palabra, aunque sea uno de los códigos más importantes y más fuertes cuando de comunicación se habla, muchas veces es limitante y no alcanza a comunicar aquello que se siente. Desde el cuerpo vivido, se habita desde la experiencia, la emoción, la interacción con el entorno y la relación con los demás cuerpos, desplegando la posibilidad de comunicación a través de silencios, rompiendo las fronteras e imaginarios que señalan que nos podemos comunicar únicamente a través de la palabra. Para Mallarino, el cuerpo no es meramente un canal de emisión y recepción de la información, sino que, por el contrario, este es un lugar de producción y divulgación de sentido desde sí mismo, siendo de igual manera capaz de narrar experiencias, historias personales y colectivas desde los gestos, movimientos y posturas.

En virtud del cuerpo vivido, este se debe comprender como un eje de desarrollo del potencial humano, lejos de la regulación motriz. Atendiendo esta afirmación, la palabra se

queda corta para expresar diferentes aspectos auténticos de los cuerpos, tales como la angustia, el dolor, la alegría o la esperanza. El cuerpo vivido es esa posibilidad de creación de comunicación original. Desde el movimiento, hasta el silencio, hacen visibles mundos intrínsecos que no encuentran un lugar en el discurso hablado. De este modo con base a los planteamientos de Mallarino afirmamos que el cuerpo es el puente de desarrollo, conectando lo propio con lo social. El cuerpo es ese camino que hace que lo individual trascienda a lo social.

Uno de los aspectos más potentes de esta propuesta es el modo en que la experiencia corporal permite a los estudiantes pensarse más allá del aquí y ahora. En muchas ocasiones, los jóvenes se sienten atrapados en una cotidianidad marcada por la rutina, las exigencias externas, la presión social, los imaginarios sociales o la falta de oportunidades. Pero al habitar su cuerpo desde otro lugar, desde la vivencia, el encuentro, la emoción o la reflexión comienzan a descubrir nuevas posibilidades de ser, de hacer y de imaginar. Así, el cuerpo no solo es territorio de memoria, sino también de proyección vital, siendo así un cuerpo vivido.

Pensar el cuerpo vivido desde los planteamientos de Claudia Mallarino implica comprenderlo como un territorio de vivo sentido, situándose más allá de las regulaciones institucionales y culturales las cuales estandarizan tipos de cuerpo. Así, el trabajo con el cuerpo vivido permite romper con la fragmentación del sujeto que impone la escuela moderna. No se trata solo de hablar del cuerpo en clases de educación física, sino de pensar todo el currículo desde una pedagogía del sentir, del pensar y del actuar.

Asimismo, esto implica reformular el sentido de la escuela, el currículo y la práctica educativa. Entendiendo los cuerpos escolares, según Mallarino, la educación no se reduce a ese ejercicio de disciplinamiento, ni a la vaga transmisión de conocimientos. El ejercicio educativo, en reiteradas ocasiones, termina silenciando y normalizando la violencia hacia los cuerpos. Entonces, enseñar invita a reconocer que cada clase es atravesada por corporalidades auténticas y vividas de cada sujeto, las cuales se comunican entre sí. Enseñar desde el cuerpo vivido significa escuchar más allá de las palabras, observar con sensibilidad, proponer experiencias que generen sentido, tocar sin herir, invitar sin imponer. Significa también desarrollar un cuidado colectivo, donde la educación se vuelve un encuentro entre cuerpos que aprenden a convivir, a respetarse y a construir juntos.

La pedagogía, aparte de ser una ciencia, debería ser un espacio de acompañamiento de estas subjetividades, donde el ejercicio educativo se construye en clave de reconocer la memoria, las historias y las proyecciones vitales de cada cuerpo. El profesor, más allá de ser el portador del conocimiento a impartir, debe ser un acompañante sensible que sabe expresarse, escuchar cualquier tipo de lenguaje –sea verbal o no verbal–: debe saber interpretar los gestos, los silencios y las expresiones de cada cuerpo dentro de su clase. Bajo este orden de ideas, pues, la enseñanza y el ejercicio educativo formaría cuerpos vividos, siendo una enseñanza más humanizada, dejando de lado la unidireccionalidad.

La noción de cuerpo vivido es mucho más que una categoría conceptual dentro de este PCP: fue lo que le dio sentido. Fue el enfoque desde el cual pudimos leer la institución, los estudiantes, el entorno y a nosotros mismos. Al asumir el cuerpo como centro de la experiencia corporal, no solo transformamos las prácticas, sino también las relaciones, las expectativas, los afectos y los futuros posibles. Esta apuesta por una existencia sentida y vivida no pretende ser una receta, no solo se enmarca en un ser humano a formar ni diversas teorías relacionadas, sino una invitación a construir programas donde el cuerpo no se esconda, no se controle ni se silencie, espacios donde se le escuche, valore y celebre como lo que es ya que, como ha expresado Mallarino, *el cuerpo es la forma genuina de habitar el mundo*.

Propósitos

El propósito general de la propuesta fue brindar herramientas y experiencias pedagógicas significativas a los jóvenes de grado undécimo del Colegio Luis López de Mesa, que les permitieran no solo acceder a la educación superior, sino también reconocerse como sujetos activos en su propio proceso de formación. La propuesta buscó incidir en el desarrollo del potencial humano, fortaleciendo sus diferentes dimensiones con miras a la construcción de un proyecto de vida con sentido.

Este propósito general no ignoró el progreso, sino que, por el contrario, se nutrió de este, tomando fuerza y comprendiendo absolutamente todo lo que se intentó brindar en los espacios liderados. Los propósitos y la finalidad de la propuesta partieron de una comprensión del sujeto como un ser corporal, el cual fue subjetivado por la experiencia corporal, lo que hizo que este sujeto fuera emocional, racional, social y actuante. El progreso fue singular, propio de cada estudiante, pero algo que compartieron los procesos, a nivel general dentro de la propuesta, fue que estos fueron sensibles, experienciales, auténticos e irrepetibles.

El propósito general, además de alimentarse del progreso singular de cada estudiante, se alimentó de unos propósitos específicos los cuales obedecieron a unas acciones concretas, y estas se relacionaron estrechamente con nuestro ideal de potenciar el desarrollo humano por medio de la experiencia corporal. Dentro de esta propuesta, cada fragmento se articuló o se relacionó entre sí.

Propósitos específicos

Como propósitos específicos, tuvimos, *primero*, el de potenciar el desarrollo humano en los estudiantes de grado 11; esto, por medio de la creatividad, la resolución de problemas, la autonomía y la emoción. Este propósito se centró en la formación multidisciplinar de los estudiantes, buscando no solo que adquirieran conocimientos académicos o específicos, sino que desarrollaran habilidades y competencias esenciales para su proyecto de vida. Dentro de este primer propósito, la creatividad jugó un papel crucial, ya que esta permitió que los estudiantes se expresaran desde sus cuerpos de una forma auténtica y original; además de

ello, los estudiantes, gracias a la creatividad, fortalecieron su toma de decisiones, creando una mentalidad flexible y resiliente.

Otro aspecto de este propósito que jugó un papel fundamental fue la autonomía, la cual fue esencial para que los estudiantes ampliaran su confianza y su autorrealización, convirtiéndose en individuos responsables y creadores de su propio proyecto de vida. Finalmente, dentro de este primer propósito, se abordó la emoción, la cual fue fundamental en la interacción con los demás estudiantes y, de igual manera, fue esencial para que los estudiantes pudieran conectar profundamente con todas las actividades dentro de la propuesta educativa, desarrollando no solamente habilidades cognitivas, sino también fortaleciendo habilidades afectivas.

Como *segundo propósito* tuvimos el de articular la educación física con los procesos de orientación vocacional, ya que esta área no solamente se limitó al desarrollo motor, sino que también se convirtió en un escenario clave para el autoconocimiento, la exploración propia y la construcción de un futuro proyecto de vida personal. Este propósito estuvo mediado por una perspectiva lúdica, crítica, reflexiva y experiencial, que permitió un desarrollo en el que la educación física fue multidisciplinar, brindando múltiples herramientas para que los estudiantes pudieran potenciar su desarrollo humano y su cuerpo fuera más allá, siendo un espacio simbólico, territorial, propio y expresivo. Esta articulación de la educación física con la orientación vocacional permitió que los estudiantes, desde la individualidad, se sintieran desde su propia realidad, generando espacios de reflexión: qué es lo que querían para sus vidas, quiénes eran, en qué eran buenos, en qué podían mejorar... y fueron las experiencias simuladas las que orientaron un proyecto de vida positivo.

Como *tercer propósito* tuvimos el de crear escenarios pedagógicos experienciales llenos de sentido y significatividad para los estudiantes. En estos escenarios se promovió la participación activa y auténtica, además de una conexión emocional con situaciones reales de la vida cotidiana. Estos escenarios no se limitaron a la transmisión de conocimiento, sino que, por el contrario, fueron verdaderos entornos de exploración y conocimiento personal donde los estudiantes se sintieron libres y seguros de indagar sobre su identidad, intereses, emociones, etc. La experiencia vivida por parte de los estudiantes dentro de la propuesta educativa, especialmente cuando se articuló la creatividad con el cuerpo y la simulación,

permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos auténticos y originales, los cuales estuvieron en una constante transformación.

El *cuarto propósito* específico fue acompañar a los estudiantes en su autoconocimiento, reconociendo que este acompañamiento fue un aspecto esencial en la construcción de su identidad y, por ende, de su proyecto de vida. Venimos de una formación donde este acompañamiento docente se circunscribía a la transmisión de conocimientos o a una guía meramente informativa y repetitiva, donde lo único que valía era la transferencia de conocimientos técnicos, prácticos y académicos; pero, si bien los conocimientos fueron importantes, no han sido lo único que desarrolló el potencial humano, ya que existieron diferentes apartados dentro de este proceso, como los aspectos emocionales, subjetivos, existenciales, etc.

La ausencia del acompañamiento docente generaba fácilmente una desconexión y una desmotivación, lo cual fue causante de dificultades para que los jóvenes comprendieran quiénes eran y cuál era su proyecto de vida. Desde este propósito, el acompañamiento trascendió lo convencional, ya que se escuchó, se observó y hubo un diálogo permanente con el estudiante. Desde este acompañamiento se despertó el deseo de la autotransformación. Este deseo no surgió de una imposición de algún ideal externo, sino desde una conexión profunda consigo mismo, impulsada por el ser escuchado, comprendido, valorado y, lo más importante, acompañado.

Estos propósitos se articularon entre sí, no estuvieron separados, no fueron independientes ni contaron con elementos aislados, ya que descansaron en la corporeidad, es decir, en aquella forma de estar, habitar y relacionarse con y en el mundo. Como menciona Gonzales, “la corporeidad es la complejidad humana, es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente” (2010, p. 5).

Así las cosas, la finalidad de este PCP no fue preparar a los estudiantes para presentar un examen de admisión, sino facilitar una formación profunda y holística, centrada en el desarrollo de los mismos estudiantes, quienes fueron capaces de proyectarse hacia el futuro de manera consciente y positiva, teniendo como base la experiencia corporal. La finalidad también obedeció a la intención de crear sujetos críticos, autónomos y con suficientes insumos para diseñar y construir su propio proyecto de vida, el cual debía estar más allá de

los estándares y los imaginarios académicos, familiares y laborales convencionales. Esta finalidad se sostuvo desde una amplia perspectiva educativa, transformando los escenarios tradicionales, conectándose y abriendo caminos que fortalecieron y potenciaron el desarrollo humano de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Luis López de Mesa.

Antecedentes

En este apartado se presenta un análisis de distintos trabajos de grado, proyectos e investigaciones que han abordado temas relacionados con la educación física integral, así como también con las expectativas de los jóvenes frente al ingreso a la educación superior y otros aspectos vinculados al desarrollo educativo que se quiere lograr a lo largo de este proyecto. La intención es reconocer cómo estos aportes contribuyen a dar un peso contextual al presente proyecto permitiendo comprenderlo dentro de una realidad social y educativa.

A través del estudio de estas experiencias y enfoques se evidencian caminos posibles para potenciar el desarrollo humano desde una perspectiva holística, articulando el sentir, el pensar y el actuar como dimensiones fundamentales en la formación de los estudiantes. Este análisis también permite evitar que se trabaje en problemas que ya cuentan con distintas soluciones, o bien, resolver preguntas que ya tienen respuestas, posibilitando que el proyecto tenga algunos aportes novedosos, pertinentes y contextualizados.

Antecedentes locales

Título: *La articulación en educación física y su impacto en el Colegio Luis López de Mesa IED*

Autor: Luis Alejandro Mayorga Osorio

Año: 2025

Tipo de documento: Presentación en plataforma online Prezi

Este antecedente local presenta una experiencia directa del Colegio Luis López de Mesa, donde se reflexiona sobre el impacto que puede tener la articulación de la educación física con otros procesos formativos dentro de la institución. A través de esta presentación, se plantea cómo la educación física no debe limitarse únicamente al desarrollo de habilidades motrices o al rendimiento físico, sino que puede ser una herramienta poderosa para el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes. Desde una mirada del PCP, esta propuesta permite reconocer cómo el cuerpo puede ser un medio para potenciar procesos de reflexión, identidad, liderazgo y transformación social, especialmente en contextos educativos donde los estudiantes enfrentan múltiples obstáculos sociales y económicos. Este

antecedente se alinea con la apuesta de formar sujetos integrales y críticos, que a partir de su vivencia corporal logren construir sentido de pertenencia, fortalecer su autoestima y conectarse con metas personales y académicas. Es una experiencia que da cuenta de cómo, desde lo local, la educación física puede articularse con propósitos más amplios como el acceso a la educación superior, la inclusión y la justicia social.

Antecedentes nacionales

Título: *Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá*

Autoras: Carmen Marina López-Pino y Lina Zoraya Moncada-Jaimes

Año: 2012

Tipo de documento: artículo en revista especializada *Educación y Educadores* (Universidad de La Sabana, Colombia)

El artículo señala cómo a pesar de las aspiraciones de los estudiantes de sectores populares, el acceso a la educación superior se ve restringido por la falta de recursos económicos, orientación profesional y limitaciones en la calidad de la educación media. Se evidencia que la economía de las familias y la educación brindada son determinantes en la posibilidad de ingresar a la educación superior y obtener un mejor futuro académico.

Bajo la mirada de este Proyecto Curricular este artículo representa una valiosa oportunidad para comprender a profundidad el contexto social en el que viven y sueñan muchos estudiantes de Bogotá y del país. Nos enseña que detrás de cada joven hay historias donde existe la desigualdad, al igual que la esperanza y el deseo de salir adelante. Al conocer sus expectativas, frustraciones y los obstáculos que enfrentan para acceder a la universidad, se hace evidente la necesidad de replantear nuestras prácticas pedagógicas. *No se trata de formar cuerpos hábiles o rendidores en lo físico, sino de acompañar procesos que ayuden a construir proyectos de vida significativos, conectados con los sueños y las realidades de cada estudiante.* Este artículo nos invita a mirar la educación como una herramienta potente para transformar realidades, para sembrar sujetos, fortalecer la motivación, y abrir caminos de liderazgo y orientación vocacional, especialmente en aquellos jóvenes que históricamente han sido excluidos del sistema educativo. De este modo, se conecta profundamente con la

apuesta que se aborda como PCP por formar sujetos críticos y comprometidos con su futuro. Jóvenes que no solo aprendan a moverse, sino que también aprendan a leer su entorno, a cuestionarlo, y, sobre todo, a transformarlo desde sus propias vivencias, cuerpos y sueños para construir su futuro académico y profesional.

Título: *Expectativas y retos en el acceso a la educación superior de jóvenes del municipio de Tibasosa en contexto de nueva ruralidad y su relación con el desarrollo rural y el desarrollo humano*

Autora: Sandra Rocío Benítez Fernández

Año: 2021

Tipo de documento: tesis de maestría

Institución: Universidad de los Andes – Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (CIDER)

El estudio evidencia cómo los jóvenes del municipio de Tibasosa, a pesar de tener aspiraciones claras de continuar estudios universitarios, se enfrentan a obstáculos como la falta de instituciones de educación superior en el territorio, dificultades económicas y la necesidad de dirigirse a otras partes del país o a otro país para estudiar. Se establece una conexión entre las expectativas educativas de los jóvenes y el desarrollo humano, mostrando cómo la educación puede ser una vía para mejorar su calidad de vida, pero también cómo las condiciones actuales limitan sus capacidades de elección y autonomía. El trabajo propone abandonar la visión reduccionista del campo como solo espacio de producción agrícola, e invita a comprenderlo como un territorio diverso y vivo, donde los jóvenes pueden aportar desde múltiples disciplinas y profesiones, no solo desde lo agrario. También, se utiliza el concepto de “nueva ruralidad” para comprender la transformación del campo colombiano y sus dinámicas sociales.

Este documento señala que muchos estudiantes con los que se realizan este tipo de proyectos vienen de contextos donde sus proyectos de vida están constantemente en tensión con la realidad. La educación física, cuando es consciente de ese entorno y contexto, puede convertirse en un lugar de apoyo, motivación y construcción de sí y para sí mismos. En zonas rurales como Tibasosa (y muchas otras), la clase de educación física puede ser uno de los

pocos espacios donde los niños se ven como sujetos capaces, activos, creativos, valiosos, etc. Desde allí se pueden impulsar procesos de liderazgo, autoconocimiento y orientación vocacional. Se alinea con el propósito del PCP de iniciar el camino para transformar sujetos críticos, comprometidos con su realidad, capaces de identificar fenómenos sociales, y con herramientas para actuar sobre ellos. También refuerza la idea de que la educación física puede ayudar a resignificar el territorio rural desde una mirada más amplia del bienestar, la salud, la comunidad y el desarrollo humano.

Antecedentes internacionales

Título: *Physical Education Futures*

Autor: David Kirk

Año: 2010

Institución: University of Strathclyde

Tipo de documento: libro (publicado por editorial Routledge)

David Kirk plantea en este texto una transformación profunda del enfoque tradicional de la educación física, proponiendo una visión más inclusiva, crítica y centrada en la formación integral del sujeto. A través de una perspectiva fenomenológica se destaca la importancia del cuerpo como centro de experiencia vivida, quiere decir, como un espacio desde donde se siente, se piensa y se aprende. Cuestiona el modelo técnico y competitivo de la educación física centrado en el rendimiento, y propone, en cambio, un enfoque donde el movimiento y la vivencia corporal se convierten en medios para el desarrollo personal y social. Partiendo de este punto, el aprendizaje no se da únicamente a través de contenidos, sino también desde la experiencia corporal, lo cual permite formar sujetos más conscientes de sí mismos y de su papel en la sociedad.

Al considerar que la experiencia corporal puede ser una vía potente para el desarrollo del proyecto de vida, se articula a lo que se quiere lograr dentro de nuestro proyecto. En contextos donde los estudiantes se encuentran con obstáculos sociales o académicos, el cuerpo se presenta como una puerta de entrada al autoconocimiento, la reflexión y la toma de decisiones sobre su futuro. La obra de Kirk ofrece fundamentos pedagógicos y filosóficos que respaldan el uso de la educación física como una herramienta para acompañar procesos

de construcción de identidad, lo cual resulta clave en la apuesta por facilitar el acceso a la educación superior desde la experiencia corporal.

Marco Normativo

En este apartado se realiza una revisión de las normativas que respaldaron esta propuesta y que aportaron un marco institucional que permitió su viabilidad dentro del sistema educativo. Este análisis ayudó a fortalecer la justificación del proyecto y permitió ubicarlo dentro de un panorama legal coherente y pertinente.

El proyecto educativo presentado se fundamentó en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que organiza la educación formal, no formal e informal en el país explicando niveles, principios, estructura, etc., en línea con el sistema educativo, fomentando que todos los colombianos obtengan una educación de calidad, integral y equitativa y, asimismo, desarrollando la autonomía y el pensamiento crítico, la formación de ciudadanos responsables de los demás y de sí mismos. Fueron artículos especialmente importantes para este PCP los siguientes:

- *Artículo 5.* Fines de la educación. La educación en general aumentará las capacidades intelectuales de los estudiantes, al igual que las capacidades físicas, afectivas y sociales, desarrollando la autonomía y la participación de los ciudadanos.

- *Artículo 13.* Objetivos comunes de todos los niveles educativos. Este artículo subraya la importancia de desarrollar en los ciudadanos autonomía, compromiso y, así mismo, formar seres críticos y solidarios para afrontar diferentes conflictos de manera pacífica, obtener respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural; igualmente promueve el desarrollo para el trabajo en equipo, el desarrollo del pensamiento analítico, la apropiación del conocimiento científico y técnico y la promoción de la salud, la higiene y la conciencia ambiental.

Estos artículos alimentaron el proyecto en línea de la educación física como medio para potenciar el desarrollo humano y, asimismo, facilitar el acceso a la educación superior a través de la experiencia corporal, fortaleciendo las dimensiones de sentir, pensar y actuar por medio de los propósitos establecidos por la ley.

- *Artículo 27.* Duración y finalidad. Este artículo define la educación media como la etapa final de los estudiantes en las instituciones educativas (grado décimo y undécimo), nos habla de que esta etapa final tiene como objetivo la culminación, consolidación y avance de los logros alcanzados en los niveles anteriores, así como la comprensión de los valores e

ideas universales. Por ello, se destacó el trabajo fundamental en la preparación del estudiante para el ingreso a la educación superior y al aspecto laboral.

La finalidad de este artículo fue coherente con lo que se buscó lograr en el proyecto presente a través del trabajo corporal: fortaleciendo habilidades sociales y emocionales se desarrolló el pensamiento crítico de cada estudiante y la construcción del proyecto de vida. De la mano con este artículo, se buscó que los estudiantes de educación media se proyectaran hacia su formación superior de manera consciente para fortalecer sus habilidades y pudieran enfrentarse con facilidad a retos académicos, profesionales y laborales que se encontraron en su futuro.

Ahora, al igual que la Ley General de Educación, este proyecto también partió de la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) que regula y organiza todo lo relacionado con la educación superior en Colombia garantizando que este nivel educativo sea accesible, de calidad y orientado al desarrollo integral del ser y, así mismo, del país. Fueron artículos fundamentales para el presente PCP los siguientes:

- *Artículo 5.* “La educación superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso”.

Este artículo resaltó la importancia de generar procesos educativos que prepararan de manera adecuada a los estudiantes para acceder a la educación superior. El proyecto se ligó estrechamente con este artículo, ya que se buscó facilitar ese proceso mediante una formación integral por medio de la experiencia corporal que no solo fortaleció capacidades académicas, sino todo lo que hay detrás de lo académico y profesional, como lo son las capacidades sociales, corporales, personales, etc. Al promover el desarrollo de la proyección formativa, el pensamiento crítico, la orientación vocacional y el conocimiento del propio cuerpo, se generaron condiciones que favorecieron el acceso a la educación superior, tal como lo plantea este artículo.

Otra ley que se articuló con este proyecto fue la Ley del Deporte (Ley 181 de 1995), que se originó para organizar, promover y fomentar el desarrollo del deporte, la educación física y el aprovechamiento del tiempo libre en Colombia. Esta ley establece que estas actividades no solo son fundamentales para la salud, sino que también cumplen una función educativa, cultural y social dentro del desarrollo integral de los estudiantes, y este discurso fue coherente con el presente proyecto.

Específicamente, el *Artículo 10* que habla “Entiéndese por Educación Física la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos”, sirvió al ámbito de nuestra propuesta educativa porque respaldó la utilización de la educación física como medio para acompañar a los estudiantes en el descubrimiento de sus intereses y, así, la construcción de su proyección formativa y el fortalecimiento de habilidades necesarias para facilitar el acceso a la educación superior. Desde esta perspectiva, el cuerpo no fue solo objeto de entrenamiento, sino sujeto de conocimiento y transformación, lo cual legitimó su uso como eje articulador en experiencias educativas significativas.

Perspectiva Educativa

La presente propuesta curricular se fundamentó en una perspectiva que orientó tanto su idea como su implementación pedagógica. Esta perspectiva se construyó desde un enfoque integral del ser humano, el cual reconoce la estrecha relación entre el cuerpo, el pensamiento y la acción como dimensiones esenciales de la existencia del ser. En coherencia con los principios establecidos por el Documento Maestro del Programa Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF, 1999), se asumió como eje o dirección formativa el ideal de ser humano sentipensanteactuante.

A lo largo del proceso, se aseguró la comprensión de que el ser humano no puede ser fragmentado entre razón y emoción, entre cuerpo y mente, ni reducido exclusivamente a funciones motrices o procesos cognitivos aislados. Por el contrario, se reconoció como un sujeto complejo, histórico, social y sensible, que se constituye a través de su experiencia corporal en diálogo constante con el entorno y con los otros. La noción de ser humano sentipensanteactuante, propuesta en el marco del PCLEF, permitió consolidar un enfoque que puso en el centro a la corporalidad como lugar desde el cual el sujeto piensa, siente, actúa, crea y transforma. En palabras del Documento Maestro PCLEF (1999), “el cuerpo objeto de la Educación Física no es sólo el anatómico fisiológico, el cuerpo propio, sino el sentipensanteactuante en cuanto vía y soporte de nuestro mundo conceptual, cuerpo expresivo, lugar de comunicación y encuentro de sentidos” (pp. 89-90).

Asimismo, al comprender al ser humano lejos de dualismos, conlleva a reconocer que las prácticas educativas, y la escuela a la que estos cuerpos están inmersos, generan, por su sistema, visiones reduccionistas y limitantes con respecto al sentir, pensar y actuar. De igual manera, la corporalidad se aleja de esta visión dualista, siendo un eje constitutivo de la existencia del ser humano y, por lo tanto, acompañando al desarrollo de cuerpos sentipensantesactuantes.

Esta comprensión permitió implementar una propuesta que reconoció la diversidad de trayectorias y experiencias de los estudiantes, poniendo en valor sus contextos sociales, sus historias de vida y su relación con el territorio. El cuerpo fue asumido como primer territorio, como espacio de experiencia vivida y memoria encarnada, y, por tanto, como lugar desde el cual se produce conocimiento y se construye sentido. El trabajo con el cuerpo no se

limitó al desarrollo de capacidades físicas, sino que se enfocó en el fortalecimiento del vínculo del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo. Esta perspectiva posibilitó el diseño de actividades que articularon lo motriz con lo emocional, lo reflexivo y lo creativo, permitiendo a los y las estudiantes vincularse de manera profunda con su propio proceso de formación. En este punto, la experiencia formativa se entendió no como una simple transmisión de contenidos, sino como una vivencia relacional y significativa en la que los y las jóvenes tuvieron la oportunidad de reconocerse y afirmarse desde su corporeidad, generando así nuevas formas de comprenderse, proyectarse y narrarse en el mundo.

Cultura y corporalidad

Desde esta mirada, la cultura fue concebida como un entramado simbólico que se manifiesta en las prácticas corporales cotidianas, dándole sentido al movimiento, a las posturas, a los gestos y a los modos de la relación entre cuerpos y el entorno. Cada práctica corporal, desde el caminar hasta las más complicadas como la danza, son portantes de significados auténticos, los cuales se reproducen en la sociedad y transforman la cultura.

La cultura, innegablemente, atraviesa todas las dimensiones de la existencia de los cuerpos, manifestándose en la manera como los sujetos sienten, piensan y actúan, además, la cultura determina, en cierta medida, cómo estos sujetos habitan el mundo y se expresan desde su corporalidad. En palabras de Papalia, Feldman y Martorell (2012): “La cultura se refiere a la forma de vida total de una sociedad o grupo, con sus costumbres, tradiciones, leyes, ideas, valores, idioma y productos materiales, desde las herramientas hasta las obras de arte, así como a todas las conductas y actitudes que son aprendidas, compartidas y transmitidas entre los miembros de un grupo social. La cultura cambia de manera constante, muchas veces por el contacto con otras culturas” (p. 13).

Es de suma importancia aclarar que la cultura no es algo que se transmite mecánicamente, sino que, por el contrario, la cultura se vive, se encarna y se transforma conforme los cuerpos lo manifiesten. Por ello, este PCP articula la cultura con la formación de seres sentipensanteactantes desde el cuerpo. En palabras de Le Breton (2019) desde una entrevista realizada hacia él “El cuerpo está completamente impregnado de cultura, porque es la cultura, la educación y la socialización que hacen de cada uno de nosotros seamos personas inscritas al interior del lazo social” (Universidad de Chile, 2019, 0:46 min.).

El cuerpo fue reconocido como portador de cultura, como escenario donde se inscriben los significados construidos socialmente y donde se reproducen, resisten o transforman los valores y formas de vida. Se valoraron las manifestaciones culturales locales, tales como el juego, la danza, el gesto y otras formas de expresión corporal, como recursos pedagógicos que potencian el reconocimiento y la afirmación de la identidad. En este sentido, se generaron espacios de encuentro en los que los y las estudiantes de grado undécimo pudieron reflexionar sobre su pertenencia cultural, resignificar sus prácticas y proyectarse como sujetos activos dentro de su comunidad. La dimensión cultural del cuerpo permitió entonces tender puentes entre el saber escolar y las vivencias cotidianas, entre la institución educativa y los territorios corporales de los estudiantes, propiciando un diálogo más genuino y transformador.

Sociedad y educación física

Asimismo, el proyecto abordó la sociedad como una construcción histórica marcada por relaciones de poder, exclusión y desigualdad, que no solo determinan las dinámicas colectivas, sino que también moldean directamente las trayectorias propias de los cuerpos. Lo anteriormente planeado, se evidencia en palabras de Foucault (1975): “el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (p. 26). Foucault sostiene que el cuerpo no es un ente natural ni mucho menos neutral. Este está atravesado por las relaciones de poder que configuran la sociedad. Instituciones como la escuela, la cárcel y los hospitales moldean los cuerpos mediante prácticas y rutinas que determinan qué es lo útil y qué es lo que no sirve. En este horizonte, el cuerpo, gracias a una sociedad hostil, se convierte en un espacio donde el poder se inscribe, donde se ejercen innumerables mecanismos de control que moldean la postura, la mirada, el movimiento, los gestos y lo que, se supone, debe ser auténtico del cuerpo vivido.

Las sociedades se producen y reproducen diversos factores como los privilegios y las carencias, determinando así las oportunidades educativas, el acceso a la educación superior, las expectativas de vida, los proyectos de vida, etc. La escuela del siglo XX y la sociedad han producido cuerpos carentes de vivencias y experiencias, han creado cuerpos repetidores,

cuerpos que no sienten, cuerpos dóciles. Este concepto de “cuerpos dóciles” se remonta a Foucault (1975) para quien “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 125).

Con base a este planteamiento, Foucault está describiendo el modo en que la sociedad actual ha aprendido a producir cuerpos funcionales y obedientes. En lugar de que exista una violencia explícita, el poder siempre opera de una manera sutil y persuasiva, esto mediante técnicas de disciplina, las cuales buscan moldear conductas, movimientos y pensamientos de los cuerpos. En este caso, la escuela es un escenario crucial, en el cual la disciplina está reprimiendo y adoctrinando los cuerpos, esto por medio de códigos establecidos y obediencia desbordada. Foucault (1975) señala que “entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano” (p. 154).

El cuerpo dentro de nuestra sociedad es dócil, un cuerpo dominado, un cuerpo configurado a responder a las finalidades del sistema social. Al cuerpo en diferentes escenarios, en este caso, la escuela, se le enseña a moverse de una determinada manera, a ocupar ciertos espacios y, de igual manera, a actuar con precisión y regularidad. En localidades como Bosa, estas condiciones sociales son visibles: la violencia estructural, el abuso de poder, las brechas sociales, la desigualdad y demás factores configuran un panorama desfavorable, el cual restringe la oportunidad de acceder a la educación superior y el desarrollo de cuerpos vividos.

Frente a ello, se optó por una educación física concebida desde lo corporal, la cual no solo brindó herramientas técnicas, sino que también fortaleció la conciencia social, la participación activa y el desarrollo de proyectos de vida. Se buscó crear condiciones que permitieran a los y las estudiantes reconocerse como sujetos políticos, capaces de incidir en su realidad y de construir horizontes de sentido desde su experiencia corporal. Esta comprensión crítica de la sociedad implicó, además, reconocer que las desigualdades no son fenómenos naturales o aislados, sino estructuras históricas que requieren ser pensadas y enfrentadas desde procesos educativos comprometidos con la justicia y la equidad.

Desarrollo humano desde la experiencia corporal

Este PCP adoptó una concepción de desarrollo humano que va más allá del enfoque individualista y funcionalista, el cual reduce el ejercicio educativo a la adquisición de competencias instrumentales. El desarrollo fue comprendido como un proceso que atiende a las diferentes dimensiones del ser humano: lo motriz, lo emocional, lo cognitivo, etc. Esta mirada del desarrollo reconoce que el crecimiento personal se aleja de la meritocracia y se separa de la fragmentación desde dimensiones humanas aisladas en la medida en que, por el contrario, se construye desde la interacción entre cuerpos sentipensanteactuales. El desarrollo humano no implica solamente el fortalecimiento de habilidades físico-intelectuales, sino que este, también debe cultivar la escucha entre cuerpos, la sensibilidad, la empatía, la creatividad y la capacidad de transformar el mundo desde el diálogo con los otros.

Con base a lo mencionado anteriormente, sostenemos que la perspectiva de desarrollo humano propuesta por Diane Papalia (autora de *Desarrollo Humano* junto a Gabriela Martorell y Ruth Feldman) parte de una mirada holística, evolutiva y contextual del ser humano, lo cual se ajusta con las bases pedagógicas y epistemológicas de este PCP. En este trabajo de grado, se habla del cuerpo vivido y la experiencia corporal, lo cual se articula con la definición de ser humano de Papalia, Feldman y Martorell (2012): “Los seres humanos somos seres sociales. Desde el principio nos desarrollamos en un contexto social e histórico” (p.10). Esta propuesta no se centra solamente en una etapa del desarrollo, sino que esta comprende la vida como un proceso que siempre cambia y está en constante crecimiento en las diferentes etapas del ser humano hasta la muerte.

Esta perspectiva integra tres dimensiones dentro del desarrollo humano, las cuales, se mencionan a continuación: dimensión física, la cual comprende, a grandes rasgos, los cambios del cuerpo biológico, el desarrollo motor y la salud; dimensión cognoscitiva, la cual está impregnada por el pensamiento, el lenguaje, la memoria, la creatividad y el aprendizaje; y, por último, la dimensión psicosocial, la cual se compone por fundamentos como las emociones, la identidad, los vínculos, los valores y las relaciones con los demás actores en el entorno. Cabe aclarar que estas tres dimensiones siempre se articulan entre sí. En palabras de Papalia, Feldman y Martorell (2012): “Aunque tratamos por separado el desarrollo físico,

cognoscitivo y psicosocial, se trata de ámbitos interrelacionados: cada aspecto del desarrollo afecta a los demás” (p. 6).

Como se mencionó anteriormente, esta perspectiva del desarrollo humano no se termina en una etapa, sino que, el desarrollo humano en cada una de estas etapas (*Prenatal, infancia, niñez, adolescencia y adultez*) presenta tareas evolutivas y procesos adaptativos que contribuyen al desarrollo de la persona. En cada una de estas etapas, el desarrollo humano está influido por múltiples contextos, los cuales se dividen por un *microsistema* (escuela, familia y amigos), un *macrosistema* (instituciones sociales, cultura y momentos históricos) y un *cronosistema* (cambios sociales, tecnológicos e históricos que atraviesa el ser humano). Teniendo en cuenta los múltiples contextos del desarrollo humano, se afirma que este no se explica solamente desde los factores internos, sino que este está influenciado y condicionado por las circunstancias sociales y culturales.

La experiencia corporal fue el eje articulador entre esta propuesta y la concepción de desarrollo humano, Las actividades diseñadas con intencionalidad en esta propuesta promovieron procesos de autoconocimiento, reflexión sobre el proyecto de vida, toma de decisiones vocacionales y fortalecimiento de la autoestima. En este marco, la corporalidad adquirió un papel central no solo en términos didácticos, sino también como escenario desde el cual los estudiantes construyeron sentido de existencia y de pertenencia, reconfigurando su identidad y resignificando su lugar en el mundo. El desarrollo humano fue entonces concebido como un movimiento expansivo que articula saber, sensibilidad y acción, permitiendo a los sujetos abrirse a nuevas posibilidades de ser, de pensar y de actuar en colectivo.

Movimiento como experiencia formativa

Tradicionalmente, el movimiento en la educación física ha sido concebido como un medio para adquirir técnicas específicas, el perfeccionamiento de gestos deportivos o mejorar el rendimiento físico. Esta perspectiva de movimiento en la educación física ha sido heredada de modelos biologicistas, mecanicistas y reduccionistas, reduciendo el cuerpo a un objeto que se entrena, siendo este carente de sentido, dejando en un segundo plano su dimensión del sentir, pensar y actuar. Frente a esta grave problemática de la educación física, diversos enfoques contemporáneos han cuestionado fuertemente esta visión reduccionista,

sosteniendo que el movimiento es una clara experiencia formativa; un claro ejemplo es el programa curricular PCLEF.

El movimiento se debe entender como una forma de construir significados, de relacionarse con los otros, de habitar el mundo desde la corporeidad. En esta línea, el movimiento no es la repetición de patrones motores moldeados en la escuela, sino que este se convierte en un espacio libre de creación y de reflexión sobre el sí mismo. En este sentido, en el libro *¿Qué es eso de la educación física?* (2022) se recoge una intervención de la profesora Judith Jaramillo en un evento académico en la que menciona que “el movimiento no es solamente adquisición de técnicas, sino que también es potenciación del ser humano, que la habilidad es el resultado de un proceso, de un proceso del sujeto que piensa, que siente y actúa cuando busca el resultado o la conducta” (p. 232).

Desde esta perspectiva, el cuerpo no se limita a ejecutar, sino que siente, piensa y actúa. La acción motriz, por tanto, no puede entenderse como un simple gesto técnico aislado, sino que debe ser comprendida como la manifestación de un sujeto integral que, al moverse, proyecta intenciones, busca sentidos y se abre a la posibilidad de transformar su cuerpo a través de la experiencia corporal. El movimiento se convierte en una carga de significados donde actúa lo corporal, lo emocional, lo cognitivo y lo social, lo que permite al individuo resolver problemas de manera más efectiva y recrear su propio mundo simbólico. En otras palabras, el desarrollo de habilidades motrices no es solo una cuestión de repetición mecánica de movimientos o automatización de patrones, sino que este constituye un proceso formativo en el que los cuerpos se mueven desde la subjetividad y su propia corporeidad, posibilitando la construcción de aprendizajes que trascienden lo físico.

Esta concepción se alinea con una comprensión del papel de la educación física en la formación del sujeto, donde el cuerpo es reconocido como territorio de subjetividad, experiencia y conocimiento. El movimiento, en este sentido, deja de ser únicamente un instrumento y se convierte en un espacio de encuentro consigo mismo, con los otros y con el entorno. De esta manera, el quehacer educativo se proyecta más allá de lo técnico, permitiendo la aparición de sentidos, deseos, decisiones y posibilidades de transformación.

Asumir esta visión en las prácticas educativas implica superar lógicas centradas exclusivamente en la técnica y abrir paso a experiencias significativas, en las que el movimiento permite expresar, explorar, comunicar, reflexionar y crear. Es precisamente

desde esta comprensión donde toma sentido la propuesta, en la cual la educación física se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo integral del ser humano, fortaleciendo procesos de identidad, proyección y construcción de futuro a partir de las vivencias de los estudiantes.

Este enfoque permitió acompañar a las y los estudiantes en la exploración de sus intereses, capacidades y aspiraciones, pero no desde una lógica estandarizada o meramente orientadora, sino, por el contrario, este acompañamiento se hizo desde un reconocimiento de sus trayectorias vitales, contextos sociales y experiencias corporales. Al fomentar espacios de reflexión, los jóvenes de 1103 pudieron identificar aspectos conceptuales pertinentes y, más allá de eso, lograron identificar sus deseos para producir una autotransformación subjetiva del cuerpo. De esta forma, la educación desde los cuerpos fue planteada no como un recurso auxiliar, sino como un motor de formación holística, que articula la experiencia sensible con el pensamiento crítico y la acción consciente. El cuerpo, en tanto dimensión viva del ser, permitió vehicular un proceso formativo más coherente con las realidades y necesidades de los jóvenes, abriendo espacios para imaginar futuros posibles desde el reconocimiento de la dignidad y del derecho a soñar.

La perspectiva que guio esta propuesta no se limitó a un marco conceptual, sino que se encarnó en la práctica educativa, en la metodología utilizada, en las relaciones pedagógicas establecidas y en los sentidos construidos colectivamente. Esta mirada permitió acompañar la formación de sujetos capaces de pensar su vida, de sentir con profundidad y de actuar con compromiso frente a los desafíos de su realidad. Formar sujetos sentipensanteactuales implicó, en este caso, apostar por una educación corporal que dignifica, que reconoce al otro, que construye sentido y que abre caminos posibles hacia una vida con mayor libertad, justicia y esperanza. En definitiva, la perspectiva fue el sustrato ético y político de un proyecto que puso al cuerpo en el centro del proceso pedagógico, no como objeto a modelar, sino como sujeto que habita, que siente, que piensa, y que transforma desde su experiencia vital y situada.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Para darle una mayor coherencia y efectividad a toda esta intencionalidad pedagógica, se decidió articular este PCP a una metodología que consideramos bastante pertinente con

los objetivos planteados y con las diversas finalidades de la propuesta. La elección metodológica no se comprendió como una fórmula más para darle forma al proyecto, sino que esta fue una decisión que definió el modo en que se configuraron las experiencias dentro del aprendizaje de los cuerpos pertenecientes al grado 1103 JT del colegio Luis López de Mesa. En este horizonte, esta metodología se fundamenta como un entramado que articuló el sentir, el pensar y el actuar, garantizando que las actividades no se tornaran en ejercicios netamente técnicos–procedimentales, sino que, por el contrario, esta metodología sirvió para cimentar experiencias significativas, las cuales dialogaron con las realidades, imaginarios, intereses y proyecciones propias de los estudiantes.

De esta manera, el aprendizaje basado en proyectos es un puente entre la intencionalidad de este PCP y las vivencias auténticas de los cuerpos de los estudiantes. A continuación, se exponen diferentes posturas teóricas sobre el aprendizaje basado en proyectos, posturas que ayudaron bastante a la intencionalidad y a la correcta ejecución de la implementación de este PCP.

Según Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte (2017).

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática. Entendemos por proyecto el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado. (p. 5)

El ABP, tal como se plantea en esta cita, se comprende como una metodología activa, la cual trasciende de la enseñanza tradicional arraigada permanentemente por contenidos lineales. Esta metodología se caracteriza por situar a los estudiantes frente a problemáticas concretas que demandan respuestas auténticas, creativas y colaborativas. En el caso de este PCP, para acompañar procesos de potenciación de proyectos de vida, se ejecutaron actividades planificadas y articuladas, teniendo un hilo conductor permanente. Estas actividades no fueron tareas aisladas, sino que estas persiguieron un propósito común.

El ABP no se limita a la adquisición pasiva del conocimiento orientado, sino que requiere de una respuesta, de una acción situada, del trabajo en comunidad y del compromiso para llegar a la finalidad del proyecto. Dentro del ABP, la gestión, la responsabilidad y la toma de decisiones es fundamental para la vida académica, profesional y laboral. El enfoque

del ABP convierte el salón de clases en un espacio de experimentación, investigación, creación y conocimiento propio, donde este conocimiento se dota de sentido en la medida en que se orienta a resolver problemáticas reales situadas en el mundo carnal, respondiendo a las necesidades, dudas, inquietudes e incertidumbres de los estudiantes.

La finalidad principal del ABP es que las y los estudiantes aprendan a través del diseño, del desarrollo y de la ejecución de proyectos significativos, los cuales deben responder problemas reales, ya sean propios o colectivos. “El aprendizaje basado en proyectos tiene una finalidad pedagógica concreta que es el aprendizaje mediante el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos con una aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Mercado et al., 2018, p. 2).

Esta metodología también se presenta con la finalidad de promover un aprendizaje significativo en el que los estudiantes adquieren una posición crítica, adoptando el rol de planear, implementar y crear proyectos desde las necesidades propias, trascendiendo de los modelos de aprendizaje tradicionales y clásicos. La clave de este modelo está en su conexión innegable y permanente con el mundo real, esto debido a que las problemáticas existentes en el mundo carnal no se pueden solucionar meramente con ejercicios académicos sin contexto o vacíos, sino que, estas problemáticas se enfrentan desde desafíos auténticos que demandan reflexión crítica, planteamientos futuros, toma de decisiones y acción consciente-responsable. De este modo, El ABP fomenta la autonomía, la capacidad de gestión, el trabajo en sociedad y diversos valores importantes dentro de la formación de cuerpos.

Así, los aspectos mencionados anteriormente, articulan los contenidos escolares con situaciones de vida cotidiana. Al llevar los aprendizajes hacia escenarios reales y prácticos, los estudiantes no solamente los ponen en escena, sino que estos desarrollan competencias transversales favorables para su proyección formativa. A diferencia de otras metodologías de aprendizaje, esta no solamente memoriza contenidos, sino que, por el contrario, los estudiantes investigan, resuelven problemas, trabajan en equipo, tienen resultados tangibles producto del desarrollo de sus proyectos y también reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, todo esto bajo una guía desafiante, propósitos y metas concretas.

Adentrándonos un poco más en nuestro contexto nacional, vemos que el desarrollo de proyectos en el campo de la educación física cobra una fuerza bastante importante dentro del desarrollo de los cuerpos en la educación formal. Según el MEN, por ejemplo,

El desarrollo de proyectos en EFRD ha permitido el posicionamiento del área; esta estrategia se plantea como una forma de dar respuesta a situaciones problema e implica el contacto directo con el contexto. Tiene la ventaja de presentar el conocimiento de forma relacionada e interdisciplinar. La organización de proyectos pedagógicos permite el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, así como el cumplimiento de diversas responsabilidades por parte del grupo. (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 133)

En el marco de la educación formal en Colombia, estas propuestas pensadas desde proyectos tienen un valor estratégico inmenso ya que responden a necesidades de inclusión, equidad y de reconocimiento de la diversidad lo que permite que el cuerpo y el movimiento se consoliden como nexos de aprendizajes significativos. Según el MEN (2022):

algunas de las ventajas de trabajar por proyectos son: a) los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades más fuertes y reducir o eliminar sus debilidades; b) genera un sentimiento de responsabilidad y mayor compromiso con el grupo de compañeros ante la tarea asignada; c) motivación del estudiante por el desarrollo de nuevas actividades o retos del proyecto; d) cambio en el rol del profesor de directivo a facilitador y asesor del proceso; e) el estudiante puede reconocer situaciones o problemáticas externas a la escuela; f) el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes genera otras formas de interacción. (p. 133)

Teniendo en cuenta tales consideraciones teóricas del ABP, este PCP resalta como aspectos clave, que se sirven de gran manera para cumplir con los propósitos de la propuesta educativa, los siguientes:

1. El aprendizaje basado en proyectos parte de problemáticas propias de los estudiantes del colegio Luis López de Mesa (imaginarios sobre el acceso a la educación superior, dudas e inquietudes, cuerpos violentados, etc.).
2. El ABP reconoce el cuerpo como construcción social y territorio de experiencia ya que el sujeto no es netamente un receptor de información, sino que este se formó para darle forma a su proyecto de vida.
3. El ABP cobra coherencia con nuestra crítica del sujeto ausente en la escuela.
4. El ABP permite la articulación y la integración de diferentes tipos de saberes (educación física, componentes socioculturales, orientación vocacional, etc.).
5. Fortalece la transición a la educación superior, esto mediante el desarrollo de proyectos de vida en el aula de educación física.

6. El ABP reconoce al estudiante como un sujeto que siente, piensa y actúa.

Dentro de la interacción con los estudiantes, no existió un nivel jerárquico rígido ni autoritario. Por el contrario, se fomentó la cooperación, el diálogo permanente y la corresponsabilidad entre todos los participantes. A diferencia de las relaciones de poder controladoras, en donde el docente impone y el estudiante es netamente un receptor de información obediente, reconocimos que tanto los estudiantes, como nosotros, en cuanto futuros licenciados, tenemos saberes, experiencias y capacidades valiosas. Tenemos cuerpo, sentimientos. Somos importantes en el proceso de aprendizaje recíproco.

Evaluación: formativa, dialógica, corporalizada y emancipadora

La evaluación que se integró a nuestra propuesta educativa partió de una concepción formativa, dialógica, corporalizada y emancipadora, coherente con la idea del ser humano sentipensanteactuante y con las relaciones horizontales entre docente y estudiante. En primer lugar, la evaluación es formativa porque se concibe como un proceso constante de acompañamiento que permite reconocer y enriquecer los aprendizajes, más allá de los resultados o calificaciones. No se trata de medir para clasificar, sino de comprender para transformar. Además, es dialógica, ya que se construye desde la participación activa de los estudiantes. Se fomenta la autoevaluación y la coevaluación, lo que fortalece el sentido de corresponsabilidad y la autonomía en los procesos de aprendizaje.

La evaluación como parte fundamental del proceso educativo es de carácter complejo y multidimensional, contempla la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y la eficacia de la práctica pedagógica de los maestros. Debe transitar de un enfoque centrado en el control, en evaluar solo gestos técnicos y progresos en términos de rendimiento y resultados, a ser una posibilidad que permita el diálogo entre los actores del proceso educativo: el maestro, el estudiante y la comunidad escolar, con el propósito de incidir de una manera proactiva en los procesos educativos escolares. (MEN, 2022, p. 117)

Un modelo de evaluación que consideramos pertinente con el desarrollo de este PCP es la evaluación formativa, la cual se propone en el documento de *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*, el cual reconoce

a los estudiantes desde los aprendizajes y experiencias propias, es decir, desde su sentir, pensar y actuar.

La evaluación formativa está relacionada de forma directa con el aprendizaje, cuando el estudiante forma parte del proceso, es decir, que reflexiona y lo proyecta sobre su práctica motriz y esto refleja en sus dimensiones sociales, cognitivas y emocionales. De esta manera, se hace consciente de sí mismo, de su actuar en un entorno y de la importancia de la convivencia pacífica. (MEN, 2022, p. 117)

Teniendo como base y principal insumo la evaluación formativa propuesta desde el documento de orientaciones curriculares para la educación física, este PCP propone que la evaluación es también corporalizada, porque reconoce que el cuerpo siente, piensa y actúa. Se valoran las expresiones corporales, emocionales gestuales y simbólicas como parte del conocimiento y se promueven herramientas como las entrevistas dirigidas a lo educativo, test de orientación vocacional y simulaciones, entre otras estrategias didácticas.

Finalmente, se propone una evaluación emancipadora, que rompe con la lógica de la evaluación tradicional. Atiende al contexto, a las experiencias individuales-colectivas y a los saberes situados, permitiendo visibilizar los procesos de desarrollo humano y social, no solo los logros académicos (acceso a la educación superior). Nuestro modelo de evaluación corporalizada y emancipadora busca humanizar la evaluación, haciendo de ella una práctica crítica, ética y transformadora que fortalece la experiencia educativa como un proceso de construcción colectiva, sensible y significativa.

El sentido de la educación física en la propuesta

Es pertinente situarnos e intentar comprender en concepto y lo que va más allá de la educación física, tal como se plantea en el libro *¿Qué es eso de la educación física?* (2022). Es de suma importancia hacer un recorrido histórico de nuestra disciplina académico-pedagógica, con el fin de entenderla mejor, transmitirla mejor y lo más importante, vivirla mejor. A lo largo de la historia, la educación física ha sido entendida de muchas maneras, dependiendo de los tiempos, los intereses sociales al igual que las formas de pensar el cuerpo. En los siglos XVIII y XIX, por ejemplo, era común verla como una práctica higiénica, pensada para cuidar el cuerpo y prevenir enfermedades. En ese entonces, se hablaba de

disciplina, limpieza, postura, etc. Como si el cuerpo fuera una superficie que había que mantener bajo control.

En esa misma época, la gimnasia también comenzó a tomar protagonismo. Se valoraba no solo por sus beneficios físicos, sino también por su capacidad de formar hábitos, promover el orden y hasta moldear la moral de las personas. Era una educación física que apuntaba a construir cuerpos obedientes y correctos, tanto en lo físico como en lo ético. Ya hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, muchos de estos aspectos cambiaron. Especialmente en contextos de guerra o conflictos se empezó a ver en la educación física un campo útil para la preparación militar. Se volvió un asunto de fuerza, resistencia y obediencia. Era una herramienta al servicio de los intereses políticos y bélicos. Más adelante, con el auge de la ciencia moderna, ese mismo cuerpo pasó a verse como una máquina. Una que debía rendir, que se podía medir, controlar, mejorar. Desde la medicina y la biología, surgió una visión biomédica que dejó poco espacio a la subjetividad o a la experiencia personal.

Pero con el tiempo, y gracias a nuevas corrientes pedagógicas, sociales y psicológicas, empezaron a abrirse otras puertas. Especialmente desde mediados del siglo XX, se hizo más evidente que la educación física no podía seguir encerrada en el rendimiento o en la disciplina. Empezaron a aparecer formas distintas de mirar el cuerpo: no como objeto, sino como territorio vivo, como espacio de juego, de creación, de vínculo con los demás. El movimiento dejó de ser solo técnica para convertirse en lenguaje. Un lenguaje que permite expresar, habitar, sentir, construir sentido.

La educación física que se plantea desde este proyecto se entiende como una disciplina pedagógica en construcción permanente. No está cerrada ni delimitada por una única visión, sino que se enriquece del diálogo con múltiples saberes: la pedagogía, la sociología, la filosofía, la biología, las ciencias del deporte y más. Aquí el cuerpo no es un instrumento pasivo: es sujeto. Siente, piensa, imagina, transforma. Y el movimiento es más que desplazarse o ejecutar acciones: es una forma de estar en el mundo.

Por eso creemos que la educación física no puede reducirse a técnicas, ni a cifras de rendimiento, ni a medallas. Debe ser un espacio formativo en el que el cuerpo tenga voz, donde se permita crear, emocionarse, actuar con sentido. Desde esta perspectiva, las prácticas corporales se convierten en experiencias pedagógicas profundas, capaces de abrir caminos de autoconocimiento, de interacción con los otros y de transformación del entorno en el que

vivimos. El PCLEF (1999) ya lo sugería con claridad: necesitamos formar sujetos que piensen, sientan y actúen desde y con su corporalidad. Es decir, desde lo que viven, lo que recuerdan, lo que sueñan y proyectan con su cuerpo. Porque en ese cuerpo está todo: la memoria, los miedos, los deseos, la historia, las posibilidades.

El cuerpo, para nosotros, es mucho más que músculo o resistencia: es un territorio de saber. En él se encarnan emociones, aprendizajes, decisiones, preguntas. Y si la escuela quiere realmente formar personas, debe reconocer ese cuerpo como punto de partida, como eje articulador de la experiencia. Por eso creemos que la educación física es clave para facilitar el acceso a la educación superior y el fortalecimiento de la proyección formativa. No solo por las habilidades motrices que desarrolla, sino por lo que permite descubrir de uno mismo. Porque cuando un estudiante reconoce lo que siente, lo que le gusta, lo que quiere construir con su vida, empieza a proyectarse de otro modo. Y es ahí donde la educación física cobra sentido como mediación pedagógica poderosa, no solo para moverse, sino para *encontrarse*.

Esta apuesta no es neutra. Está guiada para ir por el camino de formar sujetos que se asuman como parte activa de la realidad, con capacidad para imaginarla y transformarla. Y en ese camino, el cuerpo tiene un lugar central. No como objeto a intervenir, sino como sujeto de derecho, de palabra y de acción. Porque en cada cuerpo habita una historia, y cada historia merece ser reconocida, narrada y proyectada.

Diseño Curricular

De acuerdo con lo anterior, la propuesta ha sido diseñada para tener un modelo atractivo, cercano y disfrutable para los estudiantes. Este modelo no es obligatorio por lo que el estudiante decide si participa o no. El proceso dentro de la propuesta educativa no debe ser visto como una obligación o un requisito, debe ser visto como una oportunidad. Cabe aclarar que no se impone que no sea obligatorio, por lo tanto, no se expone explícitamente. El hecho de que este modelo no sea obligatorio es una regla interna, donde el estudiante estuvo en total libertad de abandonar o seguir, si asistir o no. Esta postura, lejos de debilitar la propuesta educativa, la fortalece ya que coloca en el centro al estudiante como el sujeto principal, siendo activo, responsable y consciente de sus decisiones.

Al no forzar la participación, la relación directa con el aprendizaje se convierte en algo auténtico donde el deseo y la motivación emergen de manera natural permitiendo que exista un sentido real dentro de todo este ejercicio académico-pedagógico. A partir de este argumento, se realizaron unos propósitos que señalaron el camino que dio sentido a la formación integral de los estudiantes asegurando coherencia con lo planteado y con la problemática anteriormente mencionada, así como garantizando que cada experiencia tuviera sentido y fuera en la línea de promover sujetos conscientes.

Propósitos de la implementación

A lo largo de la implementación en el estudiante se fomenta la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias, poniéndose en el lugar del otro y entendiendo sus emociones, de igual forma, siendo capaz de equilibrar esas emociones y, así, favorecer un bienestar personal y colectivo. En el camino de fomentar estas capacidades, el estudiante puede percibir e interpretar las sensaciones corporales como una fuente de información para su formación y, obteniendo una sensibilidad social, el cuerpo termina siendo sustancia sensible del otro, lo que posibilita empatía y el reconocimiento de las diversidades corporales.

Asimismo, el estudiante es capaz de analizar y cuestionar la información con un enfoque reflexivo teniendo una disposición y habilidad para aprender de manera independiente, buscando y utilizando diferentes recursos de forma proactiva y, de igual manera, generando ideas y soluciones novedosas ante los diferentes desafíos produciendo saber desde lo que el cuerpo vive y

no solo sobre él como un objeto. También se fomenta la capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones fundamentadas teniendo una adaptación creativa ante restricciones mentales y físicas.

De este modo, el estudiante debe actuar de manera responsable y consiente, eligiendo acciones adecuadas en diferentes situaciones para cumplir con ciertas tareas y compromisos con ética y cuidado propio y de los demás. El estudiante participa activamente en grupo, coordinando acciones, fomentando el respeto y el aprendizaje colectivo. Teniendo en cuenta todo lo que ha tenido como proceso, el estudiante puede observar los resultados, ajustar comportamientos y actuar para mejorar la experiencia propia y colectiva.

Contenidos de la implementación

En línea con los propósitos planteados, la implementación se encamina a trabajar contenidos que fomenten el desarrollo de un ser sentipensanteactuante desde diferentes situaciones y contextos. Para ello, se promueven procesos de autorreflexión y construcción de metas personales, así como la exploración y análisis de experiencias propias que permitan al estudiante comprender su identidad y propósitos vitales y académicos.

Este proceso se nutre con la escucha activa y la empatía en la interacción como gestos de reconocimiento del otro en su diversidad y en su sensibilidad. De igual forma se convoca al cuerpo como lenguaje y como memoria a través de la dramatización vivencial y la representación simbólica en mapas corporales para que cada estudiante pueda descubrirse como ser sensible y expresivo. La exploración de la sensopercepción y de las variaciones perceptivas se convierte, entonces, en un medio para comprender el cuerpo no solo como objeto que se mueve, sino como territorio habitado que siente, se transforma y comunica.

Del mismo modo, se propone poner en práctica la lectura crítica y la interpretación de imágenes reconociendo que pensar con el cuerpo también implica dar sentido al mundo que nos rodea. Igualmente, se abren espacios de cooperación y movilidad en los que el movimiento compartido se vuelve reto y oportunidad favoreciendo la creatividad y la adaptabilidad frente a las restricciones físicas y mentales.

Matriz de relaciones conceptuales de la implementación

A continuación, se presenta la matriz de relaciones que se tuvo como base para la implementación. Esta tabla organiza y detalla los propósitos y contenidos descritos anteriormente, mostrando cómo cada dimensión del ser *sentipensanteactuante* se conecta con los principios pedagógicos (detallados antes) así como con las características específicas y con los contenidos que se trabajan.

Figura 2. Matriz de relación. Propósitos y contenidos.

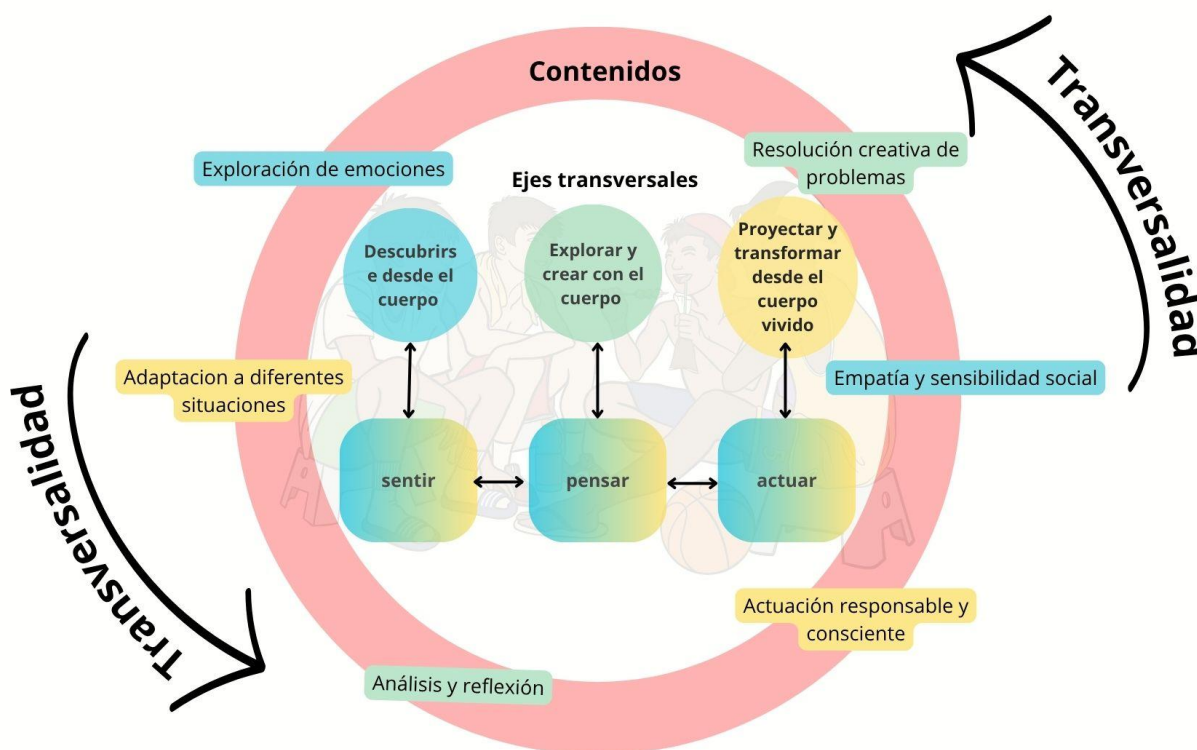
Matriz de relaciones			
Ser humano sentipensanteactuante		Experiencia corporal (Claudia Mallarino)	
Dimensiones	Características	Principios pedagógicos	Contenidos
Sentir	Capacidad de reconocer y comprender las propias emociones.	El cuerpo como memoria vivida: las experiencias se inscriben en el cuerpo como huella que orienta la identidad y el aprendizaje.	Reflexión guiada sobre metas Indagación de experiencias personales
	El sujeto se pone en el lugar del otro y entiende sus emociones.	La sensibilidad social y la empatía: el cuerpo es sustancia sensible al otro, posibilita la empatía y el reconocimiento de la diversidad de corporalidades	Dinámica escrita y verbal sobre identidad y propósitos. Escucha activa y empatía en interacción
	Es capaz de equilibrar las propias emociones, favoreciendo el bienestar personal y colectivo.	La palabra encarnada: educar es dar palabra al cuerpo y cuerpo a la palabra, reconociendo emociones como saber válido.	Dramatización vivencial Mapas corporales
	Puede percibir e interpretar las sensaciones corporales como una fuente de información.	El cuerpo como emplazamiento vital: la existencia sucede en el cuerpo, fuente de memoria y sentido.	Variaciones sensoriales y Registro de sensaciones y experiencias vividas.
Pensar	Es capaz de analizar y cuestionar la información con un enfoque reflexivo.	El cuerpo como lugar de enunciación: producir saber desde lo que el cuerpo vive, y no solo sobre él como objeto externo.	Lectura crítica
	Disposición y habilidad para aprender de manera independiente, buscando y utilizando recursos de forma proactiva.	Crítica a los discursos normativos: cuestionar cómo la escuela y la sociedad han normalizado cuerpos.	Interpretación de imágenes significativas
	Habilidad para generar ideas originales y soluciones novedosas ante los desafíos.	Movimiento como pensamiento complejo: reflexionar y crear desde la acción corporal, integrando lo biológico, lo cultural y lo social.	Retos de cooperación y movilidad.
	Capacidad de establecer conexiones coherentes, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas.	Movimiento como práctica creadora de mundos: el cuerpo, en su carácter performativo, se reconfigura y abre otros mundos posibles.	Adaptación creativa ante restricciones físicas.
Actuar	Actuar de manera responsable y consciente, eligiendo acciones adecuadas en diferentes contextos.	El cuerpo como proyecto de futuro: la experiencia corporal como memoria existencial orienta la construcción de horizontes vitales.	Planificación personal
	Cumplir tareas y compromisos con disciplina, ética y cuidado propio y de los demás.	Cuerpo como resistencia y transformación: los cuerpos lúcidos encarnan los desafíos de su época y cuestionan exclusiones.	Proyección vocacional y metas a largo plazo
	Participar activamente en grupos, coordinando acciones y fomentando el respeto y el aprendizaje colectivo.	La relacionalidad intercorporal: educar como encuentro de cuerpos que se co-implican existencialmente.	Dinámica de construcción colectiva Papel de liderazgo y cooperación.
	Ajustar acciones ante cambios, dificultades y conflictos de manera constructiva.	El cuerpo como agencia performativa: el cuerpo no es fijo, se adapta y reconfigura históricamente según el contexto.	Adaptación a diferentes situaciones
	Observar resultados, ajustar comportamientos y actuar para mejorar la experiencia propia y colectiva.	El cuerpo como experiencia reflexiva: la práctica corporal requiere revisar, resignificar y transformar las huellas de la experiencia.	Retroalimentación

Nota. Elaboración propia que articula la noción del ser humano sentipensanteactuante con los aportes de Mallarino (2013, 2017, 2023) sobre la experiencia corporal.

Estructura curricular

El siguiente diagrama presenta la estructura curricular de esta propuesta formativa. En relación con lo que se ha venido exponiendo, el diagrama parte del aprendizaje como un proceso integral y no lineal articulado en torno a tres pilares fundamentales: sentir, pensar y actuar. Estos pilares no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan constantemente, conectando la experiencia personal con la reflexión crítica y la aplicación práctica. La estructura también ilustra cómo los Contenidos específicos y el principio de Transversalidad actúan como hilos conductores, permeando cada uno de los pilares para asegurar una formación coherente, relevante y profundamente humana.

Figura 3. Estructura curricular



Nota. Estructura de elaboración propia que integra los pilares del aprendizaje (*sentir, pensar y actuar*) con contenidos transversales.

Análisis de la estructura curricular

La estructura curricular se organiza alrededor de los Pilares del aprendizaje: Sentir, Pensar y Actuar, que no son etapas secuenciales ni acciones separadas, sino dimensiones que operan en conjunto y de manera simultánea en todo el proceso de formación. El aprendizaje es un ciclo continuo donde cada pilar se nutre y refuerza a los otros, creando una experiencia holística.

Sentir, Pensar y Actuar como un Proceso Interconectado

El proceso de aprendizaje se inicia en el Sentir, donde el estudiante se conecta con la exploración de emociones, empatía social y la apropiación personal del conocimiento. Es la base vivencial que proporciona la materia prima para la reflexión. Sin la experiencia y la emoción, el conocimiento carecería de sentido y profundidad. A partir de esa experiencia vivida, el Pensar toma el control, promoviendo el análisis y reflexión sobre lo que se ha sentido. Es la fase en la que el estudiante cuestiona, organiza y da un marco conceptual a sus percepciones, permitiéndole el diseño de estrategias para la resolución creativa de problemas. El pensamiento no es una actividad puramente racional, sino que se nutre de la intuición y la emoción. Finalmente, el Actuar es la manifestación de lo que se ha sentido y pensado. A través de la producción y colaboración, el estudiante pone en práctica sus conocimientos y habilidades demostrando su capacidad para aplicar lo aprendido en la vida real. La actuación responsable y consciente no es posible sin la reflexión ética y la empatía (Pensar y Sentir).

De este modo, la adaptación a diferentes situaciones se basa en la capacidad de sentir y analizar el contexto para tomar las mejores decisiones por lo que la acción genera nuevas experiencias que alimentan el ciclo de sentir, pensar y actuar de manera simultánea y continua. En este modelo, el aprendizaje no solo se entiende de forma abstracta, sino que se vive y se siente a través del cuerpo. La exploración de emociones se da a través de las sensaciones corporales, la reflexión se convierte en un acto de dar sentido al mundo que nos rodea, y la acción es la puesta en marcha de un cuerpo que ha interiorizado el conocimiento. El cuerpo es la herramienta principal que conecta la emoción, el pensamiento y la acción permitiendo que el aprendizaje sea significativo y duradero.

La Transversalidad es el principio que asegura que las habilidades y los contenidos no se enseñen de forma aislada. La empatía y sensibilidad social, por ejemplo, no es un tema que se aborde en una sola clase, sino que está presente en todos los proyectos y actividades. Esto garantiza

que el aprendizaje sea cohesivo y aplicable a la vida real. El modelo rompe con la idea de asignaturas lineales para proponer un enfoque donde el conocimiento se integra de manera fluida y se aplica en múltiples contextos. La estructura curricular se organiza alrededor de los Pilares del aprendizaje: Sentir, Pensar y Actuar, que no son etapas secuenciales ni acciones separadas, sino dimensiones que operan en conjunto y de manera simultánea en todo el proceso de formación de la propuesta. El aprendizaje es un ciclo continuo donde cada pilar se nutre y refuerza a los otros, creando una experiencia holística.

De igual forma, dentro de nuestro proceso formativo, las tres dimensiones se encuentran siempre entrelazadas y presentes en cada sesión: comprendemos que el aprendizaje y el fomento de estas tres dimensiones no se realizan por separado ni de forma lineal, sino que se alimentan mutuamente en un encuentro y diálogo constante que da sentido a todo el proceso. Aunque en determinadas sesiones una de ellas predomine más, las otras dos continúan presentes como parte esencial de la experiencia formativa. Cada sesión no responde a una lógica de poner la mira en una sola dimensión, sino a una lógica de complementariedad donde el descubrirse, el explorar y el transformar se integran en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

Como expone Judith Jaramillo (2022):

ninguna dimensión se desarrolla independientemente, sino que todas se desarrollan interdependientemente, [...] yo como maestro puedo diseñar ambientes y condiciones de aprendizaje para enfatizar en el desarrollo de una. Si tengo claro eso, puedo hacer transformación. Si no tengo claro eso, sino que masifico, hago lo mismo con todos independientemente de las características individuales, pues no, ahí no hay nada más que hacer (p. 231).

Esta reflexión fundamenta nuestra propuesta curricular, en la medida en que reconoce la responsabilidad del docente como diseñador de experiencias formativas conscientes, capaz de crear condiciones que orientes la vivencia hacia una dimensión particular sin perder la integralidad de las tres dimensiones en el proceso.

Sesiones de clase

Luego de haber definido los propósitos formativos, los contenidos y la estructura curricular se da paso a la planeación de sesiones para que en cada una se vean reflejados los aspectos conceptuales que fundamentan la propuesta. Así, dándole coherencia a las intenciones pedagógicas, se busca que a través de los contenidos propuestos se ponga en juego la experiencia

corporal y, con ella, las diferentes aristas que la conforman. En este apartado se dará a conocer las nueve sesiones que se lograron implementar con éxito, con una breve explicación de cada una y el formato de clase como anexo, donde se logra evidenciar más a detalle cada sesión.

Mi brújula personal

En esta primera sesión, se realiza diferentes cuestionarios, donde los estudiantes tienen la oportunidad de realizar una exploración vocacional y personal a través de preguntas como “¿Quién soy yo?”, “¿Qué metas tengo?” y “¿Qué obstáculos tengo para llegar a mis metas?” De igual manera, se realiza una prueba vocacional de 20 afirmaciones, diseñado para identificar intereses, inclinaciones vocacionales y áreas de potencial desarrollo donde los estudiantes tienen indicadores para responder que tan de acuerdo o en desacuerdo están con tal afirmación, dando como resultado ciertos porcentajes que indican en que área el estudiante, según sus respuestas, se inclina en mayor porcentaje. El descubrimiento personal que surge en esta sesión se convierte en el punto de partida para la siguiente sesión, donde los estudiantes llevan esta exploración personal al juego simbólico enfrentándose a decisiones que ponen a prueba lo que han descubierto de ellos mismos.

El juego de la vida

En esta segunda sesión, los estudiantes asumen dos papeles importantes durante el juego (trabajadores y universitarios) y se sumergen en un juego de estaciones, donde en cada estación se enfrentan a decisiones cotidianas dependiendo su papel. Cada decisión implica responsabilidades, oportunidades, deseos, etc. A través de diferentes actividades, los estudiantes vivencian la tensión entre elegir y asumir entendiendo que toda decisión configura su camino. En esta sesión se permite que los estudiantes se vean reflejados en distintos escenarios y que comprendan que cada decisión hacia sus metas está mediada por la emoción, la reflexión y la acción corporal. Las decisiones y papeles asumidos en esta sesión abren paso a un nivel colectivo donde, después de entender sus propias elecciones, los estudiantes se disponen a imaginar, junto a los demás, el mundo en el que desean proyectarse.

Simulación de ciudad

En esta tercera sesión, los estudiantes ponen en juego la colaboración y la creatividad para diseñar una ciudad que represente las aspiraciones de cada uno. Mediante el dibujo colectivo, se

integran espacios que encarnan sus intereses futuros como lo son: universidades, centros de cultura, centros deportivos, etc. El proceso de crear juntos les exige negociar, escuchar y coordinar acciones, comprendiendo que la construcción personal lleva a una construcción colectiva. Gracias a esta comprensión, los estudiantes se preparan para la cuarta sesión donde leerán críticamente realidades que en todo el mundo están presentes y pensarán en cómo pueden intervenir en ellas desde su proyección.

Encarna las imágenes

En esta sesión se invita a visualizar el mundo con un cuerpo crítico y sensible. A través de imágenes que representan problemáticas sociales (desigualdad, violencia, sistema educativo, etc.) los estudiantes deben identificar los desafíos del contexto y a vincularlos con su vocación, reflexionan sobre cómo, desde su proyección, pueden generar acciones que transformen aquella problemática. La corporalidad también está presente, pues las imágenes no solo se observan: se encarnan, se interpretan con gestos, posturas y palabras, conectando el pensamiento con la emoción. Así, el aprendizaje se vuelve una experiencia vivida, donde la vocación adquiere sentido ético y social. Luego de reconocer el impacto que sus decisiones pueden tener en el ámbito personal y conjunto, los estudiantes se preparan para un ejercicio más concreto de proyección: enfrentarse a sí mismos y al otro en una simulación de entrevista, donde todo su conocimiento, metas y demás se ponen en juego y toman cuerpo.

Simulación de entrevista

En la quinta sesión, los estudiantes vivencian una entrevista universitaria o laboral simulada, tomando el papel de entrevistador y/o aspirante. A través del diálogo, se enfrentan a la experiencia de comunicar quiénes son, qué desean, cuáles son sus aspiraciones y cómo logran argumentarlo. Este ejercicio busca acompañar el proceso de reconocer las propias fortalezas y aspectos a mejorar. La emoción, el lenguaje y la palabra son aspectos que se ponen a prueba para una evaluación formativa entre ellos mismos haciendo una construcción colectiva de aprendizajes. Al finalizar, los estudiantes no solo comprenden cómo presentarse hacia los demás, sino que reflexionan sobre las decisiones que los definen. Esa reflexión personal amplifica la siguiente sesión, donde la toma de decisiones se vuelve movimiento y símbolo.

Cruza la línea

En esta sesión, las decisiones se representan a través del cuerpo. Mediante una actividad llamada “la carrera de decisiones”, los estudiantes corren hacia dos lados del espacio para expresar su acuerdo o desacuerdo con afirmaciones planteadas por el docente. A lo largo del juego, se introducen obstáculos físicos que simbolizan los retos que hay después de una decisión. Al momento de terminar el reto físico, los estudiantes pasan a realizar un debate sobre su decisión frente a la afirmación. La reflexión final permite que los estudiantes reconozcan sus formas de decidir y comprendan que cruzar la línea implica un acto consciente de transformación. Luego de haber tomado decisiones junto con movimientos, los estudiantes están listos para mirar su cuerpo como territorio de historia y sentido. Este camino los conduce a una experiencia más artística: realización de corpografías.

Corpografía del cuerpo vivido

La Corpografía entendida como un acto de creación, memoria y proyección. Los estudiantes, en esta séptima sesión, dibujan la silueta de su cuerpo y, dentro de ella, plasman símbolos que representan sus experiencias, emociones, logros, sueños, etc. Durante el proceso, cada trazo les permite reconocer su historia corporal articulando el arte, la reflexión y la educación física desde una perspectiva sentipensanteactuante, tratando la idea de que el cuerpo es el punto de encuentro entre lo posible y lo vivido. De esta exploración surge la necesidad de proyectarse. La siguiente sesión continúa ese camino transformando las huellas del pasado en caminos de futuro mediante la construcción de la línea de vida.

Mapa de ruta hacia el cuerpo vivido

En la sesión número ocho, cada estudiante traza su propia línea de vida desde el presente hacia el futuro. En esa línea colocan metas y acciones que orientan su camino. El recorrido físico por la línea simboliza un viaje interior donde cada paso representa una decisión hacia el cuerpo que desean habitar en un futuro. La actividad fortalece la planificación reconociendo que una proyección se construye con coherencia entre lo que se siente, se piensa y se actúa. Tras reconocer sus líneas de vida, los estudiantes han caminado por un proceso de descubrirse, de explorar y transformar. La siguiente sesión se convierte en un espacio de memoria compartida donde todo lo vivido se convierte en aprendizaje colectivo.

Compartir de experiencias vividas

Esta última sesión cierra el proceso con un acto simbólico de reconocimiento, el espacio se transforma en una galería donde los estudiantes exponen sus productos más significativos: Corpografía, líneas de tiempo, reflexiones y algunos otros productos que fueron construidos durante el proceso. El recorrido por la galería permite observar el camino que se realizó, reconociendo la transformación propia y de los demás. Luego, en un círculo colectivo, cada estudiante comparte una palabra o gesto que sistematiza su experiencia. Finalmente, el grupo crea un mural de palabras que queda como memoria del proyecto. Más que un cierre, es un punto de partida para seguir viviendo con conciencia, propósito y sensibilidad.

Rol del docente

Durante el proceso el docente se concibe con un acompañante, es decir, no transmiten conocimientos acabados, sino que estos propician experiencias corporales, emocionales y reflexivas que permiten al sujeto reconocerse como cuerpo vivido, sensible y transformador. Desde el cuerpo vivido, el docente genera ambientes donde las dimensiones del sentir, pensar y actuar se entrelazan, su práctica se fundamenta en el diálogo, la escucha y la reflexión colectiva más que en la instrucción directa.

En el momento de descubrirse, el docente facilita espacios pedagógicos de autoconocimiento ayudando al estudiante a reconocer su historia, sus emociones y su contexto. Por ello, durante el proceso de exploración, el docente guía procesos de búsqueda y relación con otros, motivando la curiosidad y la comprensión crítica del entorno. En el proceso de transformar, el docente acompaña la creación de nuevas formas de ser y actuar, impulsando la proyección social del aprendizaje.

Entonces, el docente es un mediador que siente, piensa y actúa de forma personal y colectiva promoviendo experiencias significativas donde la educación física se convierte en una práctica holística-humanizadora. En coherencia con el enfoque de potenciar el ser sentipensanteactuante, el docente tiene una postura ética y política frente a la educación, comprendiendo que la labor no se restringe al aula ni al movimiento físico, sino que se proyecta hacia la formación de sujetos críticos y transformadores de su realidad. El quehacer del docente se sitúa en un encuentro donde cada experiencia corporal esta también un acto de reconocimiento con

el otro y, de igual manera, el docente se reconoce como sujeto en formación permanente que aprende junto a sus estudiantes, se deja interpelar por sus experiencias y resignifica su práctica a partir del dialogo constante. Esta relación horizontal posibilita la construcción colectiva del conocimiento, donde enseñar y aprender se entrelazan como un mismo acto de transformación.

Rol del estudiante

El estudiante en este proyecto es el protagonista activo de su experiencia corporal y, con ella, de su experiencia educativa. Desde el fomento del sujeto sentipensanteactuante, se reconoce al estudiante como un ser integral que aprende con el cuerpo, piensa con conciencia y actúa con sentido. Así, en el momento de descubrirse, el estudiante se abre al reconocimiento de sí mismo, de sus emociones, capacidades y límites comprendiendo que el aprendizaje inicia en su propia vivencia. Durante la exploración, entonces, se relaciona con otros, con el entorno y con el conocimiento construyendo sentido a partir del movimiento, la reflexión y el diálogo.

El estudiante se convierte en un agente de cambio, capaz de proyectar lo aprendido hacia su vida cotidiana y su comunidad, transformando sus prácticas y su manera de habitar el mundo. Así, el estudiante no solo aprende contenidos, sino que aprende a aprender desde el cuerpo y con los otros, desarrollando autonomía, empatía, pensamiento crítico y sensibilidad social. De esta manera, el estudiante se convierte en un sujeto de cambio, capaz de proyectar lo aprendido hacia su vida cotidiana y su comunidad, transformando sus prácticas y su manera de habitar el mundo desarrollando autonomía, empatía, pensamiento crítico y sensibilidad social. El estudiante aprende a ser, a convivir y transformar desde su propia experiencia corporal, reconociendo que el movimiento es también una forma de sentir, pensar y actuar.

Análisis de la experiencia

Al implementar nuestra propuesta educativa en el Colegio Luis López de Mesa IED, se generaron múltiples aprendizajes y transformaciones tanto en los estudiantes como en nosotros, los docentes en formación. En este apartado se recogen las vivencias, los escenarios pedagógicos, las observaciones realizadas, los logros, las dificultades y la evaluación del diseño curricular desde lo acontecido en la práctica.

Nuestra propuesta generó escenarios pedagógicos donde el cuerpo tuvo voz y protagonismo. Actividades que permitieron que los estudiantes se reconocieran como sujetos completos, con múltiples formas de conocer y de relacionarse con el mundo, facilitando su proceso para el ingreso a la educación superior y, por ende, fortaleciendo su proyección formativa. Además, al implementar esta visión en comunidades educativas como la institución Luis López de Mesa, donde muchas veces los estudiantes enfrentan barreras para acceder a la educación superior, se apostó por un enfoque educativo transformador: un enfoque que no solo fortalece el rendimiento académico, sino que despierta el deseo de aprender, la confianza en sí mismos y la posibilidad real de proyectar un futuro diferente.

En el marco de nuestra propuesta educativa desarrollada en el Colegio Luis López de Mesa, la comprensión del cuerpo como una construcción social, tal como lo plantea Claudia Mallarino, fue una noción fundamental que guio nuestras decisiones pedagógicas, metodológicas y, además, le dio en gran medida, forma a nuestro proyecto curricular particular. Lejos de concebir el cuerpo únicamente como un ente biológico o una máquina funcional, nuestra propuesta partió del reconocimiento del cuerpo como un territorio simbólico, atravesado por múltiples discursos, prácticas y vivencias que lo configuran en su totalidad. Esta mirada permitió resignificar el lugar de la educación física dentro de nuestro proyecto educativo dotándolo de un sentido más profundo y vinculado con la formación de seres humanos sentipensantesactantes.

A través de nuestra implementación, se puso en evidencia que el cuerpo no puede ser reducido a la dimensión física o al rendimiento motriz. Por el contrario, cada gesto, cada movimiento, cada postura, incluso cada silencio corporal, es expresión de una historia personal, de una forma de estar en el mundo que ha sido moldeada por la cultura, la familia, el barrio, la escuela y otros escenarios de socialización. Desde esta perspectiva, el cuerpo de cada estudiante

se nos presentó como un texto y un mundo cargado de significados, que exigía ser leído, comprendido y potenciado en vista del acceso a la educación superior y su proyección formativa.

En lugar de promover prácticas uniformes y totalmente esquematizadas que ignoraran las diferencias, o quizá una clase de educación física tradicional, generamos espacios en los que los estudiantes pudieran explorar, reconocer y afirmar sus corporalidades en un ambiente de respeto, escucha y creación colectiva. En este sentido, el cuerpo no fue visto como un objeto a controlar, disciplinar o medir, sino como una posibilidad de expresión, de identidad y de transformación. De este modo, lo corporal se volvió una vía para dialogar con los estudiantes sobre su mundo interior, sus vínculos, sus emociones, sus anhelos y sus tensiones con el entorno.

En nuestra propuesta, se apostó por experiencias corporales significativas que vincularon el movimiento con el sentir, el sentir con el pensar y el pensar con la acción. Se buscó integrar dimensiones humanas sensibles y cognitivas entendiendo que el saber no se aloja únicamente en la mente, sino que se encarna, se siente, se construye y se vive desde y con el cuerpo. El aula, el comedor y el patio de educación física del Colegio Luis López de Mesa se transformaron así en un laboratorio de vivencias donde el cuerpo fue protagonista: un cuerpo que siente, que piensa, que actúa. Y que también recuerda, imagina, se equivoca y aprende.

Todo este recorrido sobre el cuerpo nos permitió, además, establecer puentes entre la educación física y otras áreas del conocimiento, así como con las historias de vida de nuestros estudiantes. Comprendimos que muchos de ellos llegan al colegio con marcas corporales profundas: algunas de cuidado y bienestar, pero otras de violencia, exclusión o indiferencia. Por eso, nuestro reto fue reconfigurar esos relatos corporales, acompañarlos en la construcción de nuevas experiencias corporales sobre sí mismos, más amorosas y más conscientes de sus capacidades y su dignidad.

Al final, el trabajo corporal desarrollado en el proyecto no buscó solo formar habilidades motrices, sino, sobre todo, formar sujetos que se reconozcan y reconozcan a los otros desde sus diferencias, que puedan leer críticamente los discursos que habitan sus cuerpos y que sean capaces de imaginar otras formas de habitar el mundo desde su propia experiencia corporal, todo esto, articulándolo con el acceso a la educación superior y el desarrollo del potencial humano. Al mirar con detenimiento a los y las estudiantes del colegio, notamos que sus cuerpos ya estaban hablando mucho antes de que pudieran ponerlo en palabras. Había incomodidades, cansancios, ganas de

moverse, necesidad de contacto, expresiones espontáneas de afecto, y también mecanismos de defensa, tensiones, rigideces, evasiones. Todo ello era lenguaje. Todo ello era pedagogía.

Desde esta mirada, el cuerpo se convirtió en el centro de nuestras acciones pedagógicas. Diseñamos espacios donde pudiera expresarse libremente, sin ser juzgado ni reprimido. Creamos escenarios de juego, movimiento, simulación, dramatización, roles y creación colectiva, no como actividades aisladas o recreativas, sino como medios para que cada estudiante pudiera reconocerse, explorar su historia, construir vínculos y proyectar su lugar en el mundo. A través del cuerpo, los estudiantes comenzaron a elaborar preguntas profundas sobre sí mismos, sobre sus sueños, sus miedos, su presente y su futuro.

En este proceso, comprendimos que todo cuerpo está atravesado por condiciones sociales, culturales y políticas. Los cuerpos de los y las estudiantes del Colegio Luis López de Mesa no son cuerpos neutros; son cuerpos marcados por la historia de su barrio, por las dinámicas familiares, por las violencias estructurales, por las desigualdades, pero también por las resistencias, la creatividad, el juego y la esperanza. Al poner el cuerpo en el centro, también pusimos en juego sus contextos, sus trayectorias, sus conflictos y sus formas de habitar el mundo. En cada simulación y actividad educativa que propusimos –fuera una actividad corporal, una dramatización o un ejercicio de expresión creativa–, el cuerpo fue presencia activa, productiva y significativa. No se trató de “usar el cuerpo”, sino de habitarlo conscientemente como lugar de conocimiento, dignidad y construcción de experiencias. Este enfoque nos llevó también a repensar nuestra propia labor como educadores y educadoras. Comprendimos que enseñar no es sólo transmitir contenidos, sino acompañar procesos de construcción subjetiva, en los que el cuerpo del otro nos interpela, nos exige, nos transforma.

Las relaciones de poder implicaron una escucha activa y permanente de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos activos en su formación. Gracias a estas relaciones, valoramos el cuerpo, construimos conocimiento de manera colaborativa y fomentamos un desarrollo de proyecto de vida sano, auténtico e importante dentro de cada mundo, dentro de cada cuerpo. Como docentes, dejamos de ser una figura autoritaria y nos convertimos en facilitadores, en acompañantes permanentes que provocan sentido y deseo por el desarrollo propio de proyectos de vida. Guiamos sin imponer, creamos contextos seguros, afectivos y desafiantes, reconocimos lo que es el otro y los saberes previos y, lo más importante, mostramos nuestra humanidad y sensibilidad. Por parte de los estudiantes, ellos no fueron un recipiente vacío, sino sujetos con

interés, que preguntaron, cuestionaron y propusieron diversas ideas en pro del desarrollo de su proyecto de vida. Lideraron su propio conocimiento y comprendieron su realidad corporal como punto de partida para el acceso a la educación superior y el desarrollo de su proyección formativa.

Reflexión de “Mi brújula personal”

La primera sesión de este PCP, titulada “Mi brújula personal” se presentó como un espacio donde nos encontramos y reflexionamos, esto con el propósito de que los estudiantes del grado 1103 JT del colegio Luis López de Mesa identificaran sus intereses, aspiraciones, motivaciones y sueños personales. Desde la sesión número uno, se buscó generar un ambiente en el que los jóvenes pudieran ser libres, sentirse escuchados y valorados, esto comprendiendo que cada experiencia, cada emoción y cada pensamiento formaba parte de la construcción de su proyecto de vida. La primera clase, los estudiantes estuvieron bastante cómodos, desenvolviéndose de gran manera a nivel personal y a nivel académico. En el primer momento, el cual fue una charla introductoria compartiendo los objetivos de la propuesta, los estudiantes se mostraron muy entusiasmados, a la espera de lo que se iba a hacer. En principio, los estudiantes habían pensado que éramos unos practicantes que íbamos a hacer algún deporte o alguna actividad, pero cuando escucharon sobre la propuesta, el panorama cambió, haciéndolos sentir de una manera positiva.

Durante el desarrollo de la sesión, se planteó a los estudiantes el porqué y el para qué de la propuesta, haciendo bastante énfasis en que uno de los propósitos centrales era acompañarlos en el ejercicio de exploración de su identidad, sus fortalezas, sus aspiraciones y sus máximas potencialidades. A través de la socialización de intereses, los estudiantes expresaron sus expectativas, sus miedos, y sus dudas frente a la educación superior y el mundo laboral. Este intercambio de saberes permitió dar cuenta de la diversidad de experiencias y perspectivas que cada estudiante encarna y trae consigo.

Reflexionar sobre esta primera sesión nos permite reconocer que más allá de la información compartida, lo que realmente es significativo radica en la construcción de puentes y entramados pedagógicos basados en la confianza, el autoconocimiento y el acompañamiento docente. Los estudiantes no solo participaron activamente, sino que estos comenzaron a percibir el espacio de “educación física”, y este PCP, como espacios en los que pueden conectar su presente con el futuro, reconociendo la importancia de la toma de decisiones conscientes y estratégicas para su vida académica, laboral y personal.

“Mi brújula personal” se convirtió en el primer gran paso hacia la proyección formativa y al fortalecimiento del sujeto sentipensanteactuante, capaz de imaginar y crear horizontes posibles. En esta primera sesión, dimos cuenta que, para que los estudiantes puedan proyectarse hacia el acceso a la educación superior y hacia metas dotadas de significado. Afirmamos que es necesario brindarles espacios de reflexión, diálogo y acompañamiento donde no haya juicios de valor y se reconozca su singularidad en el mundo.

Reflexión de “Juego de la vida”

“El juego de la vida” tuvo un diseño riguroso ya que se destinó el espacio como un lugar donde los estudiantes pudieran conectar la reflexión sobre sus decisiones con matices propios y auténticos de la experiencia corporal. A través de juegos, desafíos motrices y dinámicas lúdicas se logró sensibilizar a los estudiantes, haciendo que ellos terminaran aceptando nuestra invitación frente a la importancia de sus elecciones de cara a la planificación futura y, como en cada acción, por pequeña que parezca, impacta su camino académico y personal. “El juego de la vida” no solo buscó fortalecer procesos de pensamiento personal, sino que esta sesión también creo un espacio de reconocimiento puro, cooperación y responsabilidad social.

Durante la actividad, diversos desafíos motrices se combinaron con preguntas orientadoras, enmarcadas en dos horizontes, a saber: “Si eres estudiante, elige...” o “Si eres trabajador, elige...”. Muchos estudiantes se mostraban confusos frente a las decisiones a tomar, ya que era imposible que la balanza estuviera perfectamente equilibrada. Si te ibas por el lado de estudiar, indirectamente perdías puntos en el apartado laboral y viceversa. En este momento, la toma de decisiones fue crucial ya que lograron definir prioridades e, indirectamente, actuaron conforme a lo que sentían. Este enfoque permitió que cada estudiante conectara con su experiencia inmediata, con la construcción de metas futuras, lo cual promovió de gran manera la interiorización de la noción de que cada acción, cada decisión, cada esfuerzo, por más mínimo que sea, tiene un espacio dentro de la proyección formativa.

Evidenciamos que los jóvenes comenzaron a comprender y a encarnar esa relación entre el cuerpo, la proyección formativa y el sentir, pensar y actuar. La sesión mostró que, cuando se les invita a jugar, a moverse, a pensar y a participar activamente vinculando el aprendizaje con su vida cotidiana, surge un mayor nivel de conciencia sobre sus potencialidades, posibilidades y responsabilidades. Gracias a “El juego de la vida” se fortaleció la idea de que el espacio de

Educación física es un escenario de reflexión y autoconocimiento, alejándonos del imaginario social de que la educación física forma únicamente desde las habilidades motrices o que esta es un 100% deportivizada.

“El juego de la vida” se consolidó como una herramienta pedagógica que sensibilizó y concientizó. Integró movimiento, pensamiento y emoción. Esta sesión permitió que los cuerpos reconocieran su papel activo en la construcción de su propio futuro comprendiendo, de igual manera, que la vida, como esta sesión, implica elecciones, riesgos y aprendizajes inacabables que, con su cuerpo, proyectan su vida futura.

Reflexión de “Simulación de la ciudad”

La tercera sesión se tituló “Simulación de la ciudad” dónde se planteó un espacio colectivo y recíproco entre los estudiantes. Los jóvenes asumieron roles dentro de una ciudad imaginaria, trabajando juntos para construir una sociedad justa y equitativa. La dinámica permitió que cada participante se reconociera como actor con responsabilidades específicas según su rol, reflexionando sobre cómo sus decisiones pueden llegar a impactar el bienestar social y el funcionamiento de un espacio compartido con otros cuerpos diferentes. A través de este ejercicio, los estudiantes pudieron experimentar la importancia de la cooperación, la mediación y la toma de decisiones desde la conciencia, vinculando ese ser sentipensanteactuante con la práctica social.

Durante la sesión, los estudiantes alcanzaron a acuerdos mutuos donde todos se debían escuchar llegando a los elementos más necesarios para la sostenibilidad de esa ciudad imaginaria. Ambas ciudades priorizaron aspectos como colegios, hospitales, carreteras y demás elementos básicos. Esta experiencia promovió el pensamiento crítico, la discusión, el análisis y la argumentación evidenciando cómo la construcción de la ciudad, que en teoría debía ser equitativa, requiere de diálogo permanente, escucha activa y valoración de perspectivas ajenas. Cabe aclarar que, dentro de las ciudades, existían muchísimos proyectos de vida diferentes, los cuales se veían atravesados por los aspectos mencionados anteriormente. Los roles asignados, conforme a los intereses de cada estudiante, facilitaron la oportunidad de explorar habilidades de liderazgo, organización y compromiso.

Se logró reconocer que los estudiantes empezaron a entender su papel en la sociedad, comprendiendo la relación entre su participación con la justicia social. Al construir esta ciudad, pusieron en escena de gran manera su creatividad y su pensamiento crítico, pero también

desarrollaron una comprensión más profunda de la capacidad de influir en su entorno social. La simulación de la ciudad fue un espacio simbólico, donde la importancia de contribuirle algo positivo a la sociedad se debe convertir en una acción real. En resumidas cuentas, la “Simulación de la ciudad soñada” potenció la conciencia social de los estudiantes desde un escenario lúdico y significativo.

Reflexión de “Encarna las imágenes”

“Encarna las imágenes” se desarrolló desde el análisis propio-colectivo y la reflexión crítica. Los estudiantes, divididos en grupos, tuvieron la oportunidad de identificar problemáticas sociales que estaban en las diferentes imágenes, proponiendo soluciones desde su rol profesional. La sesión tuvo como objetivo fomentar el diálogo y la capacidad de relacionar la realidad con posibles acciones concretas, promoviendo una amplia comprensión del entorno y de su capacidad de incidencia en ese mismo contexto.

A lo largo de la clase, los estudiantes se expresaban y discutían en grupos las situaciones que cada imagen representaba. Su deber era identificar las problemáticas sociales, ambientales y comunitarias que estaban presentes allí. Las imágenes eran algo fuertes, lo que aumenta la dificultad frente a la discusión. Posteriormente, exploraron cómo, desde su quehacer auténtico o su rol profesional, podrían aportar a la mitigación o a la solución de estas problemáticas. La dinámica de rotación de las imágenes permitió que cada grupo confrontara situaciones diferentes. A través de este proceso en la clase, los estudiantes analizaron problemas externos y reflexionaron sobre su papel como agentes de cambio social y, además de ello, reflexionaron sobre la relevancia de sus actos y decisiones frente a la construcción de soluciones útiles para la sociedad.

Los estudiantes entendieron esa conexión entre la observación, el análisis y la acción. Gracias a la actividad, la empatía salió a flote. De igual manera, desde la argumentación que cada estudiante tuvo, aportaron de manera significativa a la resolución de conflictos desde las diversas profesiones y roles. Para finalizar esta sesión, los estudiantes debían representar desde el movimiento estas problemáticas y las posibles soluciones. Se hizo un sorteo de imágenes por grupos, y luego de que finalizaran el ejercicio de ilustración e interpretación conversamos sobre lo interesante que fue el que adoptaran el hablar desde sus cuerpos de manera explícita ya que encarnaban lo que había en la imagen representando tristeza, desigualdad, hambre y demás elementos que están presentes dentro de las problemáticas sociales a nivel global.

Reflexiones “Entrevista de vida”

La “Entrevista de vida” fue un ejercicio de inmersión dentro de uno de los momentos más decisivos de los jóvenes, el cual es el ingreso a la educación superior. El objetivo principal de esta sesión, más allá de ensayar preguntas y respuestas, era abrir un espacio de reflexión donde los estudiantes logaran reconocer que el acceso a la educación superior se encuentra atravesado por muchos aspectos como lo son la historia de vida, los sueños, el entorno, etc. A través de la estrategia del “Perfil del aspirante”, los estudiantes se vieron en la necesidad de pensarse a sí mismos más allá de lo superficial como las notas o los requisitos para el acceso a la universidad. Preguntas como: ¿Qué te motiva a estudiar en la universidad?, ¿cómo contribuirías a tu comunidad desde tu profesión?, ¿por qué deberíamos admitir a alguien como tú en nuestra universidad?, no tuvieron tanto peso teórico, sino que abrieron una puerta hacia la visión de los jóvenes como los principales protagonistas de la creación de su proyecto de vida.

Por otro lado, se les había solicitado un código de vestimenta formal a los estudiantes, el cual solamente lo cumplieron 5 personas de 28. Esto nos generó alegría y, al mismo tiempo, tristeza. Sentimos alegría por los 5 estudiantes que acataron la indicación ya que, desde la primera impresión, generaron un impacto positivo, pero, al mismo tiempo, sentimos tristeza y algo de frustración por los estudiantes que no acataron la indicación, aunque entendimos que diversos factores pudieron incidir en la ausencia del código de vestimenta.

Otro punto para rescatar de esta sesión fue que los estudiantes fueron capaces de adaptar diferentes roles. Los jóvenes formaron parejas y, en un primer momento, uno de ellos era el emisor de las preguntas mientras el otro era el receptor. Cuando finalizó el ejercicio, se cambiaban las parejas y los roles, lo cual fue bastante positivo ya que los estudiantes actuaron de manera activa y bastante profesional en ambos roles. En este sentido, la “Entrevista de vida” fue una clara oportunidad para ensayar no solo un procedimiento para el acceso a la educación superior, sino también para vivenciar un proceso de reflexión y autorreconocimiento en vistas de la proyección formativa de los estudiantes. Los jóvenes no solo practicaron como responder o preguntar, sino que ellos habitaron la entrevista, actuando desde la seguridad y la conciencia de sus capacidades teniendo la convicción de que su trayectoria cobra un valor inmenso en el mundo.

Reflexión “Cruza la línea”

Dentro de esta sesión, el movimiento y los diferentes patrones de movimiento como el correr y el saltar trascendieron su sentido motriz, convirtiéndose en una experiencia de carácter cognitivo-reflexivo. A través de esta sesión de clase, los estudiantes se desplazaron físicamente y, al mismo tiempo, se enfrentaron a situaciones donde ellos debían argumentar sus decisiones frente a determinadas afirmaciones, como, por ejemplo: “¿Qué es más importante, la familia o su grupo de amigos?” o “¿En la vida necesitas más dinero que felicidad o más felicidad que dinero?”.

Estas argumentaciones, permitieron que el cuerpo desde el movimiento se transformara en un medio para sentir, pensar y actuar, generando conexión entre la acción físico-mecánica y el pensamiento crítico. De igual manera, esta sesión de clase fue una de las más significativas dentro de nuestro microdiseño, ya que fue en esta donde notamos la mayor disposición y ganas de los estudiantes para participar en la clase por cuanto cada uno quiso aportar un punto de vista diferente y, de igual manera, escuchó a los demás de manera permanente. Estas interacciones por medio del debate permitieron que el patio del colegio se convirtiera en un escenario maravilloso, lleno de aprendizaje.

Reflexión “Corpografía del cuerpo vivido”

En esta clase, los estudiantes iniciaron con un ejercicio de introspección en el cual daban a conocer en una palabra como se sentían en ese momento, lo cual permitió reconocer el estado emocional con el que cada uno de los estudiantes llegó a la sesión. Luego de eso, algunos de los estudiantes optaron por hacer un esquema corporal donde plasmaron memorias, huellas e impresiones auténticas que surgían desde sus propias experiencias y vivencias, mientras otros alumnos optaron por explorar herramientas digitales (IA) con la finalidad de generar ilustraciones digitales que simbolizaran ese cuerpo vivido. Esta sesión nos permitió reconocer la riqueza y la variedad de estos cuerpos vividos desde la reflexión y el uso de diversas herramientas.

Reflexión “Mapa de ruta hacia el cuerpo vivido”

Dentro de esta sesión, los estudiantes realizaron una línea de tiempo personal, en la cual identificaron los diferentes procesos, logros, acciones y transformaciones que estaban viviendo y experimentando en su camino hacia la construcción de ese cuerpo vivido. A través de esta línea de tiempo, los estudiantes reconocieron sus avances y de igual manera sus dificultades y sus metas.

Esta clase estuvo atravesada por el juego, el dialogo y la escucha, elementos que fueron clave para la expresión de ideas dentro de esa línea de tiempo. Esta sesión se solidificó como un espacio donde el juego y la analogía se convirtieron en espacios de reflexión y, además, puentes para construir ese cuerpo vivido.

Reflexión de “Compartir las experiencias vividas”

En la sesión final, se realizó un cierre significativo, en el cual todos reconocimos el recorrido, las transformaciones, y los diferentes aprendizajes construidos durante nuestras sesiones de clase. El encuentro inició con una charla grupal en la que se reflexionó sobre el final de la implementación, destacando que, a pesar de que las clases llegaban a su fin, el propósito de la sesión era cerrar de una manera inolvidable, profunda y con mucho sentido. Posteriormente, se llamó a estudiante por estudiante, donde se entablo un dialogo personalizado y autentico con cada uno de ellos brindándoles una retroalimentación muy detallada teniendo como punto de partida nuestros indicadores observables dentro de la evaluación formativa y nuestros puntos de vista. Fue en esta charla donde se destacaron los aspectos en los cuales se había cumplido con excelencia, cuáles eran sus fortalezas, en qué situaciones se habían desenvuelto mejor y, de igual manera, en qué aspectos podían mejorar.

Después de este momento dentro de la sesión, tuvimos un espacio de dialogo colectivo, en el cual, los estudiantes expresaron qué les había gustado de las sesiones, qué aprendizajes se llevaban e, igualmente, qué aspectos podían mejorar los docentes dentro de la implementación de las sesiones. Para finalizar esta sesión, cada estudiante en nuestro mural simbólico dio a conocer en una sola palabra el resumen de su percepción general sobre la implementación. Es así como nuestra última sesión se consolidó como la sesión que recogió todas las experiencias y las socializó en un acto pedagógico el cual reconoció la voz y el cuerpo vivido de cada estudiante.

Población 1103 JT

El grado 11-03 se compuso por 30 estudiantes en total, de los cuales 12 son mujeres y 18 son hombres. Cada uno de ellos jugó un papel fundamental dentro del ejercicio de la implementación del PCP. Hablar del grado 11-03 JT del colegio Luis López de Mesa del año 2025 es hablar de un grupo de estudiantes excepcionales los cuales supieron construir un espacio propio dentro de la clase de educación física dándole indirectamente el protagonismo a la diversidad de

cuerpos, mundos y personalidades lo cual se convirtió en una gran fortaleza colectiva. Cada sesión con ellos se gozó, y, además, reveló un multiverso de capacidades, las cuales se expresaron en las sesiones de clase planteadas desde este PCP.

Los estudiantes fueron bastante creativos frente a todas las sesiones. Cada pregunta, actividad o dinámica era respondida de una manera que hasta nosotros mismos muchas veces quedábamos asombrados. Sus ideas fueron mucho más allá de lo esperado, logrando aportar a soluciones originales y auténticas hacia las problemáticas planteadas desde este PCP.

Aprendizajes como docentes

A lo largo de toda esta propuesta educativa, comprendimos que ser docentes de educación física va mucho más allá de planificar clases o dirigir actividades. Nuestro quehacer docente es dotador de sentido cuando la experiencia corporal es el centro del proceso educativo, cuando cada movimiento y cada encuentro con el otro es una oportunidad de descubrirse y crear humanidad. Como maestros en formación, entendimos la importancia de mirar al estudiante como un cuerpo y no como un recipiente de enseñanza, reconociendo en cada uno su autenticidad, su ritmo y su manera de habitar el mundo. El trabajo docente requiere de sensibilidad, reflexión, compromiso y acompañamiento ya que el educar crea ambientes de diálogo, de respeto y de empatía.

Nuestra tarea no termina en la clase, esta se prolonga en la manera en la que inspiramos, acompañamos y dejamos huellas significativas desde nuestro rol docente. El ser profesor de educación física es asumir la responsabilidad de formar sujetos capaces de descubrirse, explorar y transformar el mundo desde sus intereses, deseos y desde su experiencia.

Finalmente, comprendimos que ser docente es una decisión de vida. Es una apuesta por creer en el otro, por crear espacios donde el movimiento tenga sentido, donde la palabra tenga valor y donde la educación sea una experiencia viva. Desde este camino, reafirmamos que enseñar también es transformarse y que cada estudiante que pasa por nuestras clases deja en nosotros una huella que nos recuerda por qué elegimos esta profesión.

Como maestros, nunca dejaremos de aprender.

Recomendaciones

A partir de la realización de este PCP, se comprende que es necesario que el espacio de encuentro académico de educación física vaya más allá de la transmisión de técnicas motrices. La educación física posee un potencial gigante para el desarrollo cognitivo, social, cultural y motriz de los sujetos. De igual manera, se recomienda que la experiencia corporal sea el motor de las sesiones de clase promoviendo la construcción de cuerpos vividos y libres capaces de sentir, expresarse y comprender el mundo desde su propia corporeidad.

Es fundamental que la escuela no reprima, esta lo que debe hacer es escuchar. La escuela tiene que convertirse en un lugar donde cada estudiante se potencie por lo que es, reconociendo una diversidad y evitando la homogenización de los saberes y las formas de habitar el cuerpo. La escuela debe ser un encuentro entre subjetividades, no un molde que uniformiza a los estudiantes. Se sugiere que los estudiantes de grado once sean más escuchados, alejándolos de imaginarios sociales y brindándoles espacios de reflexión sobre su presente, construyendo proyectos de vida conscientes, sanos y coherentes con sus intereses. Escuchar las voces de estos estudiantes es reconocerlos como sujetos de suma importancia para la sociedad.

Por último, queremos recordar que el profesorado de educación física no se debe limitar a enseñar deportes ya que su papel trasciende de lo técnico, siendo mediadores y facilitadores de procesos y de experiencias. El docente debe acompañar procesos humanos y promotores de una proyección formativa. En este horizonte, se recomienda que la educación física se siga constituyendo como un campo que forma cuerpos capaces de descubrirse, de explorar, de transformar y de construir su propia corporeidad a partir de su experiencia y su forma de habitar el mundo.

Conclusiones

Tras el recorrido de implementación y los aprendizajes vividos, es posible realizar un balance general del proyecto. Las siguientes conclusiones permiten contrastar los propósitos iniciales con lo implementado, valorar los aportes de la práctica y proyectar nuevas posibilidades para la educación física en clave de acceso a la educación superior y el desarrollo de una proyección formativa.

Reconocer la importancia de la corporalidad, de los sentidos y del conocimiento en la formación del sujeto dentro de nuestra propuesta educativa es también un llamado a repensar las prácticas educativas desde una perspectiva más integral. En un contexto donde tradicionalmente el cuerpo ha sido llevado a un segundo plano en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestra propuesta reclama su lugar como un eje central en la construcción del conocimiento, la subjetividad y la experiencia.

Desde la educación física entendida no solo como práctica deportiva o motriz, sino como un espacio de formación integral, proponemos que el cuerpo sea reconocido como la primera área de aprendizaje. Es en el cuerpo y desde él donde los estudiantes experimentan el mundo, expresan sus emociones, descubren sus capacidades, enfrentan sus límites y se conectan con otros. En este sentido, la corporalidad no es un complemento del aprendizaje, sino su fundamento.

El acceso a la educación superior no es un objetivo técnico ni estrictamente académico, ni es una meta reducida a cifras de ingreso, sino que este acceso es un acto profundamente político y social. Alcanzar este nivel educativo representa para muchos jóvenes la posibilidad real de transformar sus condiciones de vida, acceder a mejores oportunidades profesionales y laborales y construir un proyecto de vida digno, alejado del desempleo y la escasez. En este orden de ideas, el acceso a la universidad no es solamente un logro individual, sino un derecho que choca directamente con la movilidad social, la equidad y la justicia mitigando la desigualdad social.

En contextos como el de nuestra propuesta educativa, estas oportunidades de acceso a la educación suelen ser limitadas por barreras estructurales tanto económicas como culturales que se manifiestan en imaginarios erróneos por parte de los estudiantes y sus familiares. En consecuencia, el deseo de estudiar a veces es inexistente, lo que conduce a que los jóvenes decidan trabajar en vez de continuar sus estudios.

Como docentes, una de nuestras metas era que el sujeto no solo se formara para el acceso a la educación superior, sino que transformara y resignificara sus vivencias, su contexto y su mundo. En coherencia con esta mirada, el currículo que propusimos incorporó prácticas corporales situadas, vivenciales, significativas, con sentido para los y las estudiantes. No se trató de imponer rutinas, sino de abrir posibilidades: de reconocer la identidad, de construir vínculos, de imaginar un futuro posible. Esta propuesta se ubicó claramente en una tendencia crítica y transformadora de la educación física que se distancia de modelos puramente deportivos o conductistas para reivindicar el valor político, cultural y educativo del cuerpo.

Referencias

- Benítez Fernández, S. R. (2021). Expectativas y retos en el acceso a la educación superior de jóvenes del municipio de Tibasosa en contexto de nueva ruralidad y su relación con el desarrollo rural y el desarrollo humano [Trabajo de grado, Universidad de los Andes]. Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (CIDER).
- Cobo Gonzales, G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (M. P. Acha Abusada & Y. R. Peralta Ruiz, Eds.). Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Docencia Universitaria. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial No. 40.700.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de 1995, por la cual se dictan disposiciones en materia de deporte, recreación, educación física y aprovechamiento del tiempo libre. Diario Oficial No. 41.658.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024, 16 de julio). Boletín técnico: Pobreza monetaria en Colombia – Año 2023. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/bol-PM-2023.pdf>
- Díaz, A. (2020). Desambiguación de la experiencia corporal. Principio de otra Educación Física. *Construcciones de un discurso pedagógico en Educación Física*. Díaz Velasco, A. (Ed.). Kinesis
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- GOYN Bogotá & Bogotá Cómo Vamos. (2024). Informe Jóvenes con Potencial 2024: Panorama general de la población joven de Bogotá. <https://goynbogota.org>
- Infobae. (2025, 1 de agosto). Casi la mitad de los graduados universitarios en Colombia no logra conseguir empleo en el primer año post graduación, según estudio de la Universidad Javeriana. Infobae. <https://www.infobae.com/colombia/2024/08/28/el->

52-de-las-personas-se-graduan-logran-conseguir-trabajo-en-el-primer-ano-segun-
estudio-de-la-universidad-javeriana/

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo: Una antropología de los sentidos* (H. Cardoso, Trad.). Ediciones Nueva Visión.
- López, C. M., & Moncada, L. Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y Educadores*, 15(3), 383–409.
- Mallarino Flórez, C. (2013). Cuerpos escolares y cuerpos sociales: una historia de encuentros y desencuentros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(2), 1–12.
- Mallarino Flórez, C. (2017). *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última modernidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Mallarino, C. (2023). La experiencia corporal, un objeto de estudio en construcción para la Educación Física. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 13(2), 40–56.
- Mayorga Osorio, L. A. (2011). La articulación en educación física y su impacto en el Colegio Luis López de Mesa I.E.D. [Presentación]. Prezi. <https://prezi.com/ag3ovpqy3gp4/la-articulacion-en-educacion-fisica-y-su-impacto-en-el-colegio-luis-lopez-de-mesa-ied/>
- Mercado Mercado, F. W., Hoyos Merlano, A. M., & Flórez Nisperuza, E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos, una estrategia para desarrollar competencias en estudiantes de secundaria en Colombia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, Número extraordinario, 447–465. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deporte en educación básica y media*. MEN.
- Papalia, D. E. (2012). *Desarrollo humano*.
- Riaño Casallas, W., Díaz Velasco, A., & Sarmiento, E. (Eds.). (2022). *¿Qué es eso de la educación física? Consideraciones sobre la propuesta epistemológica de la Universidad Pedagógica Nacional*. Editorial Kinesis.

Secretaría de Educación del Distrito. (2011). Colegio Luis López de Mesa IED. Red Académica. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-luis-lopez-de-mesa-ied>

Universidad de Chile. (2019, 8 de enero). Entrevista a David Le Breton – Antropólogo francés, especialista en el estudio del cuerpo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u-WANWFHxMI>

Universidad Pedagógica Nacional – Departamento de Educación Física. (1999). Documento Maestro del Programa Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF). Universidad Pedagógica Nacional.