

El retorno de la sexualidad, una apuesta pedagógica desde la educación física


Cristian Camilo Castillo Monroy

Lorena Patricia Quiroga Hernández

Tutor: Mgstr. Carlos Pacheco

Universidad Pedagógica Nacional

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

2

Resumen analítico de educación-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El retorno de la sexualidad, una apuesta pedagógica desde la educación física
Autor(es)	Castillo Monroy, Cristian Camilo; Quiroga Hernández, Lorena Patricia
Director	Pacheco Villegas, Carlos Eduardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	SEXUALIDAD; RETORNO; MOTRICIDAD COMO DIMENSIÓN HUMANA; ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA SEXUALIDAD; CUIDADO DE SÍ; EXPERIENCIA SINGULAR; ÉTICA.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone hacer una construcción epistemológica desde la educación física, desarrollada a partir de la <i>problematización</i> del fenómeno de la sexualidad, entendida como dimensión humana y <i>experiencia singular</i>, en la que se asumen los postulados de Michel Foucault en <i>Historia de la sexualidad</i> desde el dispositivo, las formas de gobierno y los ejercicios de subjetivación, además de la idea del <i>retorno</i> de Nietzsche, donde la sexualidad pueda ser una práctica <i>vital</i> de <i>sí</i>. Adicional a ello, se construyen “Los elementos constitutivos de la Sexualidad” bajo la influencia de autores como Georges Bataille, Joan Carles Mèlich, Xavier Zubiri, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Jacques Lacan, Gabriel Cachorro, entre otros, que permitirían ampliar el espectro de la sexualidad, para luego ponerlo a circular en clave de repensar el ejercicio didáctico de la educación física desde la lente fenomenológica en el currículo.</p>

3. Fuentes

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Niño y Dávila Editores.
- Arango, L. León, M (1995). ¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura. En: género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Tercer mundo.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente*. Brasil. Editora Vozes Ltda.
- Barriga, D. (1991). Didáctica. Aportes para una polémica. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Bataille, G. (2007). El erotismo. Francia: Tusquets. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina31464.pdf>
- Belgich, H. (2001). *Los efectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Benjumea, M (2009). Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana. Medellín, Colombia: informe de investigación. Tesis de grado.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones. La Plata: Memoria Académica. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP.
- Da Silva, T, (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Bello Horizonte, Brasil. Segunda edición.
- Delleuze, G. (2002). *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Tetos. Valencia, España.
- Dussel, Enrique, (1980). Pedagógica Latinoamericana. Nueva América, CLACSO. Bogotá, Colombia.
- Espósito, R. (2012). *Communitas*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI editores, s.a de c.v.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gallo, L y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. Medellín: Artigos. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>.
- García, C. (2011). *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Gordillo, L. (2002). *La función integradora y expresiva de la sexualidad en Merleau-Ponty*. Revista de Filosofía. 25. 101-111.
- Kirk, D. (2002). Educación física y curriculum. En *Diseño del curriculum: Exposición y crítica del modelo por objetivos*. Valencia: Universitat, D.L.
- Lutereau, L. (2011). Merleau-Ponty y el psicoanálisis (de Freud y Lacan). *Deseo, inconsciente y lenguaje. Anuario de investigaciones*. Vol. XVIII. 283-290
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para pedagogía de acción y la sensibilidad*. España: Idea Books, S.A.
- Marx, K. (1859). El capital I. Recuperado de: <http://www.ataun.net/bibliotecagratis/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Karl%20Marx/El%20capital%20I.pdf>

- Mejía, M. (2010). *La Sistematización, Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Melich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Editorial Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf.
- Mitchell, J. (1977). *Psicoanálisis y feminismo. Freud, Reich, Laing y las mujeres*. Anagrama. Trejo, Barcelona.
- Molano, M. (2015). *Didáctica interestructurante de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: www.insumisos.com/lecturasinsumisas/introducción%20al%20pensamiento%20complejo%20Edgar%20Morin.pdf.
- Mosquera, L y otros (2005). *Relación teoría-práctica en la educación física*. Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Nietzsche, F. (2001). *El anticristo*. Biblioteca Edaf, 17ª edición, Madrid, España
- Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Pacheco, C. (2012). *La Biopolítica en la Actividad Física, la calidad de vida y el cuidado de sí, discursos que legitiman la administración de la vida*. Bogotá, Colombia: Autores Editores S.A.S.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. Bogotá: Revista Hallazgos. Vol. 9, número 18, 79-96
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Runge, A (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. En *Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación*. Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, 16.
- Suárez, G. (1995). La corporeidad sexuada: umbral de encuentro con el otro. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Revista número 62, 62-91
- Vega, R. (2014). El lenguaje mercantil se impone en la Educación Universitaria. Recuperado en: www.Dialnet-EILenguajeMercantilSeImponeEnLaEducacionUniversita-5372979.pdf.
- Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales esbozo de sociología comprensiva*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B5DgQx9G3Yu2V3RYTEINWF9xSkE/view>.
- Zizek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.

4. Contenidos

1. **Caracterización Contextual.** Se desarrolla un panorama respecto a los usos, prácticas discursivas y valores dados al cuerpo desde la genitalidad y los estereotipos que se reproducen en la clase de educación física. En su lugar, se da un horizonte existencial pensando la sexualidad como una dimensión humana y experiencia singular, desde una construcción epistemológica (elementos constitutivos de la sexualidad).
2. **Perspectiva Educativa.** Aquí se tejen comprensiones del desarrollo humano, la cultura-sociedad y la Educación Física para que el sujeto pueda hacer una ética y estética de su existencia. En perspectiva disciplinar se propone la sexualidad como elemento constitutivo de la motricidad como dimensión humana.
3. **Diseño e implementación.** Se proponen unos principios pedagógicos y disciplinares que permitan repensar el currículo, el diseño didáctico y la evaluación de la Educación Física en clave fenomenológica y en perspectiva sociocrítica; donde los elementos constitutivos de la sexualidad se pondrán a circular pensando el currículo como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia.
4. **Ejecución Piloto.** Se describe el Macrocontexto, se tiene en cuenta la población en la que se hace la intervención y se ahonda en el Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia, para encontrar una oportunidad.
5. **Análisis de la Experiencia.**

5. Metodología

Se sistematiza la experiencia incorporando el rizoma de Deleuze (2002) sin perder el horizonte del propósito de formación, a partir de eslabones semióticos, rupturas y líneas de fuga que den cuenta de procesos de *territorialización* y *desterritorialización* de los actores en la relación pedagógica en perspectiva *estética*. Lo anterior expresa las emergencias, tránsitos y devenires de lo que se va siendo en el hecho educativo desde la Educación Física, asumiendo la sexualidad como posibilidad de encarnación, de hacerse, deshacerse y rehacerse permanentemente, esto, respondiendo al objeto de estudio del PCLEF y en adhesión con el giro corporal que propone la motricidad como dimensión humana.

6. Conclusiones

La intencionalidad de este proyecto es cuestionar y problematizar permanentemente los discursos y prácticas de la sexualidad naturalizadas en la clase de educación física. Para ello, es necesario replantear el lenguaje de la investigación educativa de modo que, desde referentes como Van Manen (2003), se pueda develar la no neutralidad del lenguaje en las prácticas pedagógicas estereotipadas de la Educación Física y en su lugar construir nuevas formas de saber del cuerpo.

De esta forma, la sexualidad podría ser uno más de esos *quiasmos* entre el cuerpo-movimiento y la corporeidad-motricidad que han tratado de construirse en la epistemología de la educación física a partir del *giro corporal*, debido a que el sujeto, en elección ética y estética, deviene constantemente en otro, es decir, se empodera y exalta su *vida* para conocerse y *cuidar de sí*, para que luego pueda comprender el cuerpo propio como acontecimiento de la existencia (García 2011), lugar y territorio de estos.

Elaborado por:	Cristian Camilo Castillo Monroy, Lorena Patricia Quiroga Hernández
Revisado por:	Carlos Eduardo Pacheco Villegas

Fecha de elaboración del Resumen:	10	05	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen analítico educativo-RAE	II
Lista de cuadros	IX
Lista de figuras	X
Lista de siglas	XI
Dedicatoria	XII
Agradecimientos	XIII
1. Primer capítulo: Contextualización	14
1.1 ¿Qué?	14
1.2 ¿Por qué?	14
1.2.1 Los discursos de la sexualidad en la educación física	14
1.2.2 La sexualidad como dispositivo de normalización	16
1.2.3 El gobierno del placer	18
1.2 ¿Para qué?	19
1.3 ¿Cómo?	21
1.3.2 La sexualidad como dimensión humana	21
1.3.2 Elementos constitutivos de la sexualidad como dimensión humana	23
1.3.3 Marco legal	37
2. Segundo capítulo: Perspectiva educativa	40
2.1 Proyecto de ser humano	40
2.1.2 Concepto de educación	41
2.1.3 Proyecto de cultura y sociedad	46
2.1.4 Teoría de desarrollo humano	48
2.2 Concepto de educación física	50
2.2.1 La narrativa corporal	51
2.2.2 Hermenéutica del sujeto	52
2.2.3 Semiotricidad	53
2.2.5 Valoración	53
3. Tercer capítulo: Diseño e implementación	55

3.1 Distinciones y tejidos entre lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico	55
3.1.2 Unidad didáctica	57
3.1.3 Diseño didáctico	59
3.1.4 Evaluación: Consideraciones para una nueva comprensión de la evaluación en la educación física	60
3.1.5 Instrumentos	72
4. Cuarto capítulo: Ejecución piloto	74
4.1 Macrocontexto	74
4.1.2 Pei	74
4.1.3 Misión	74
4.1.4 Visión	75
4.1.5 Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIE)	75
4.1.6 Población	75
5. Quinto capítulo: Análisis de la experiencia	76
5.1 Interpretaciones y consideraciones a partir del Rizoma, Sistematización de la Experiencia a partir de la comprensión Curricular como documento de identidad y lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia.	76
5.1.2 El rizoma	85
Referencias	86
Anexos	89
A. Planeaciones de los acontecimientos	89

LISTA DE CUADROS

Tabla I: Matriz PCP, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Física	32
Tabla II: Instrumento de recolección, para la evaluación del PCP	70
Tabla III: Cronograma por fechas de las prácticas y su pregunta orientadora	70
Tabla IV. Matriz de las líneas de fuga y los nuevos eslabones semióticos para la construcción del rizoma.	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Imagen de correspondencia a las consideraciones epistemológicas en la clase de educación física	30
Figura 2. Comprensión curricular como trayecto fenomenológico y lugar de cuestionamiento de la experiencia	56
Figura 3. Imágen de la creación del diseño didáctico para la planeación de los acontecimientos del PCP	60
Figura 4. Imagen de la construcción del rizoma, desde la sistematización de la experiencia	85

LISTA DE SIGLAS

PCP	Proyecto Curricular Particular
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SIE	Sistema Institucional de evaluación
PCLEF	Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física

Dedicatoria

Más que una dedicatoria, es un reconocimiento a nuestro esfuerzo, entrega y dedicación a la construcción de este Proyecto Curricular, que en sí mismo, podría representar un aporte teórico-práctico a nuestra disciplina y un aporte a nuestras vidas; que esperamos seguir construyendo en diálogo con los sujetos de aprendizaje que nos crucemos en el tránsito de la vida, pues este es solo el comienzo.

Agradecimientos

“Un alma delicada se siente molesta al saber que hay que darle las gracias; un alma grosera, al saber que tiene que darlas.”

Friedrich Nietzsche

Le damos gracias a los profesores que nos acompañaron en este proceso de cuestionamiento, interrogación, problematización, construcción personal y académica; especialmente al profe Libardo Mosquera, Miguel Angel Molano, Ana Maria Caballero, Angélica Larrota y a Carlos Pacheco tutor y acompañante de este proyecto. Además es imposible negar el incondicional acompañamiento de algunos compañeros de la universidad, que harán parte de nuestra vida desde las contradicciones, tensiones, risas y todo tipo de momentos que pudimos compartir.

Muchas gracias.

Primer Capítulo: Contextualización

¿Qué?

Que el sujeto empodere y encarne su sexualidad en la medida que se conozca y cuide de sí, para establecer relaciones éticas consigo mismo e intersubjetivas en un ejercicio de gobierno.

¿Por qué?

Los discursos de la sexualidad en la educación física.

La *scientia sexualis* (Foucault, 1977) o ciencias de la sexualidad han tenido un control sobre aquello de lo que se dice y lo que no acerca del sexo y por tanto de aquello que se debe hablar al respecto en términos de *normalidad*. De ahí, fundamentalmente, la preocupación, en principio, de la Iglesia por la confesión del pecado de tener un cuerpo y de gozar de él, confesión que, con el nacimiento de la medicina, debería dirigirse al médico; en todo caso, las ciencias de la sexualidad, al preocuparse por lo que no se debe hablar, establece la *anormalidad* con las “aberraciones, perversiones, rarezas excepcionales, anulaciones patológicas, exasperaciones mórbidas” (Foucault, 1977, p. 32), que en todo caso son un discurso eminentemente moral, de pecado y de prohibición donde claramente son los miembros de la sociedad burguesa quienes confiscan y absorben la sexualidad en una función reproductora dentro de la familia conyugal (Foucault, 1977). En otros términos, la ciencia en tanto que juegos de verdad y poder, ejerce un discurso acerca de la *sexualidad* que permite funcionar al *régimen de poder-saber que sostiene en nosotros el discurso sobre la sexualidad* (Suárez, 1995, p. 90).

Se ha mencionado esto con la intención de mostrar que la *scientia sexualis* han sido incorporadas en la escuela, como también han incidido en la educación física cuando se quiere hablar y abordar la *sexualidad* como apuesta pedagógica, en cuyo caso, por un lado han calado en una perspectiva *positiva*, normalizadora y de *gobierno* donde los discursos son eminentemente patológicos y médicos, a saber, la preocupación por la higiene y por unas prácticas sexuales supuestamente “sanas”. Por otro lado, en términos de educación sexual, donde en el mejor de los casos, se han problematizado unas prácticas estereotipadas propias de la educación física, que inciden en la identidad de género y que se relacionan con la *corporeidad*.

Con ello, no se quiere decir que esa preocupación no sea positiva, pero sí resulta insuficiente, pues en primera medida la educación física se inclinaría hacia esa instrumentalización que tanto ha pretendido superar, al ser utilizada como un medio para la *identidad de género* y no posibilitaría *religar* la *sexualidad* como dimensión humana y *experiencia*, que en tanto que *singular*, es *corporal* y nos sitúa en el mundo. En ese orden de ideas, la *sexualidad* no debe ser reducida a la búsqueda de identidad o “simplemente” a la deconstrucción de género, que si bien hace parte y es fundamental desde una apuesta hacia la “educación para la sexualidad”, debe ser problematizada y pensada como una *dimensión humana* y como una estructura configuradora de la existencia humana, pues como plantea Merleau Ponty, la sexualidad tiene una significación existencial (Suárez, 1993, p. 77).

De cualquier manera, hablar de identidad, que siempre implicará la *sexualidad*, es una responsabilidad enorme y peligrosa para el maestro, pues siempre todo acto educativo supone unas relaciones de poder, el maestro pondrá en acción unos significantes impregnados de una *ideología*, que condicionarán las maneras de representar a los otros, como la manera de pensar y sentir del educando en la educación. En todo caso, hablar de una identidad implica una violencia simbólica de significaciones contra el deseo y el pensamiento del educando, entre otras cosas intrusivas, que no dan lugar a la duda, la incertidumbre (Belgich, 2001, p. 19) y a la curiosidad de la vida en el encuentro con los *otros* y con *lo otro*, esa esencia particularmente humana que se expresa auténticamente en la infancia, y que permite el *conocimiento de sí*, el descubrimiento propio como diferente que deviene siempre con el descubrimiento de la diferencia de aquello que lo hace un ser singular.

En ese caso el adulto, aquí el maestro, no posibilitará el pensamiento propio, el empoderamiento del deseo de aprender, la *voluntad de saber* sobre sí mismo y por lo tanto cuidar de sí, un saber que en suma es un saber hacer sobre sí (ascesis) y una manera de conocer el mundo en general (Belgich, 2001. p. 32), pues el maestro, en muchas ocasiones, resulta reproduciendo ese “confiscamiento” acerca de aquello que no debe hablarse en torno a la sexualidad y que es una moral propia de las *scientia sexualis*, a través del silencio y la autoridad que representa el maestro, imposibilitando así la diversidad, eso que permite el *desarrollo humano*, no una diversidad estereotipada y antropomórfica, sino una diversidad del sentir en la educación. (pp. 19 y 40).

La sexualidad cómo dispositivo de normalización.

La *sexualidad* ha sido utilizada como un dispositivo de normalización desde el biologismo, cuya preocupación radica en la genitalidad que a su vez presupone una identidad sexual bajo la lógica binaria hombre-mujer, dándole a cada uno un lugar en el mundo que no deja de ser reproducido en la cultura y en las instituciones gracias a un lenguaje, fundamentalmente en el ámbito educativo, que es lo que le compete a este proyecto. La educación física no ha sido la excepción, pues tradicionalmente y desde una perspectiva *positiva* ha legitimado la ley del más fuerte en la escuela, que supone también una cuestión de *género*, donde se naturalizan unos discursos cuya síntesis expresa unas fortalezas en capacidades físicas, casi siempre en una superioridad del hombre sobre la mujer. Al parecer, la educación física sublima unas prácticas de dominación del masculino sobre el femenino, o más bien, del fuerte sobre el débil en términos de capacidades físicas, que se sustenta en discursos médicos, fisiológicos y biomecánicos. Esto se expresa en la sociedad capitalista al plantear antagonismos, por ejemplo, burgués-proletario y la cultura occidental, eminentemente patriarcal, da un lugar a la mujer de acuerdo al parentesco que tenga con el hombre y claramente el lugar que éste ocupe en las clases sociales.

En ese orden de ideas Mitchell (1976) plantea que:

No es en virtud de sus posibilidades procreadoras “naturales”, sino de su utilización cultural como objetos de intercambio (que implica una explotación de su rol de propagadoras) como las mujeres adquieren su definición femenina (pp. 411- 412).

En ese caso, la educación física ha ocupado un lugar imperativo, pues ha reproducido el lenguaje y las prácticas propias de la ideología burguesa y con ello el modo de producción capitalista, para vincularlos en el currículum escolar bajo la premisa de valores como “la competitividad, el individualismo, el respeto por la propiedad privada, el nacionalismo, la puntualidad, el orden, el respeto a la autoridad, la disciplina en el trabajo y la masculinidad” (Hargreaves, citado por Kirk, 1990, p. 143), valores que juegan un papel de *normalización* en la escuela y que tienen que ver con el control hegemónico de los cuerpos, pero que desde un compromiso a partir de la emergencia de un nuevo lenguaje en la educación física se podría “socavar esa pretensión activa de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal” (Skliar, 2005, pp. 11-12).

Epistemológicamente, hay que hacer unas elecciones que a su vez son éticas y políticas, pues es necesario mencionar que, al hablar de la *sexualidad*, se implican unos cuestionamientos profundos, sobre todo cuando se pretende considerarla como propuesta pedagógica desde la educación física. El primero de ellos es qué se entiende por *sexualidad*, para ello, habría que decir entonces que esto tiene que ver con la comprensión de ser humano en cada momento histórico y las dinámicas económicas y de *poder*. Para ser más precisos, con la idea de cuerpo, en la sociedad capitalista un cuerpo productivo al que se le mide, se le controla y se le *normaliza*, aquí pues, la sexualidad juega un papel crucial dentro de las dinámicas de poder, pues fue y ha sido utilizada como dispositivo, como “*Tecnología de Poder*” centrada en la vida “Biopolítica”. Esto emerge y, como lo denuncia Michael Foucault (1977) en *Historia de la sexualidad*, “*Voluntad de saber*”, resaltando a su vez una clara diferencia entre sexo y sexualidad, donde este último tiene elementos transgresores e indefinibles, menciona que con el nacimiento del pensamiento moderno, y aún más en la contemporaneidad, se habla de sexo en todas partes, se convierte en un elemento casi que omnipresente, se vuelve “normal”; sin embargo, como ya se ha mencionado, es la sociedad burguesa la que confisca aquello de lo que se habla, de ahí pues la sospecha y la denuncia de Foucault, pues es precisamente a partir de esa proliferación del tema de la sexualidad que se ejerce un control sobre la existencia humana y sobre su identidad.

Es a partir del lenguaje de la medicina, incluso el del psicoanálisis Freudiano y la sexualización del niño como la histerización de la mujer, que es incorporado y hace parte del lenguaje natural de las poblaciones en un modelo económico capitalista, pero en la práctica, es un ejercicio de poder, de administración de la vida, donde el sexo como herramienta de proliferación de la vida y con ello de la perpetuación del patriarcado y el capitalismo, se pasa de una “simbólica de la sangre”, donde se reprime y se hace morir, a una “analítica de la sexualidad”, donde se hace vivir con unas intenciones raciales, de pureza en la que el cuerpo puede ser docilizado, como lo que ejerció el Nazismo. De esa manera, el sexo se apodera de los cuerpos, de la maternidad, de la masculinidad, de la vida en cuanto tal (Foucault, 1977, pp. 180-189), de ahí que la *sexualidad* dé sentido a la vida, a la existencia. Este es un camino que expone Foucault por superar, para que sea resignificado, intención de este Proyecto Curricular, que pretende la emergencia de nuevas palabras, de una *diversidad del sentir*.

Por supuesto que es en esa intención de superar el paradigma positivista que “cosifica” al ser humano y desde el cual, a partir del sexo como dispositivo se administra la vida, que se busca repensar la *sexualidad*. Por otro lado, está el paradigma filosófico de la Fenomenología y la Hermenéutica, en este caso se plantea un puente entre cuerpo y alma, ni uno ni otro es negado, pues son parte de una sola realidad, de la realidad humana un cuerpo-sujeto. Aquí se pretende exaltar el cuerpo-carne, las sensaciones y percepciones, las formas de situarse y ser-en-el-mundo, se le da un nuevo valor al cuerpo, a un cuerpo despreciado y subvalorado, se da lugar entonces a la *corporeidad*, donde no hay movimiento, sino *motricidad*.

El gobierno del placer.

Por ello, este proyecto aborda el tema de *sexualidad* en la educación física fundamentalmente en la preocupación por el *gobierno del placer* y el miedo o tanatocracia (Marin y otros, 2007, p. 18), en la gestión y subjetivación de las corporalidades a la vez hedonistas, como paranoicas (García, 2011, p. 105) y a su vez las relaciones de dominación y subordinación que esta supone que corresponde al modelo económico clásico *en el que el hombre mantiene toda la posesión social jerárquica* (Weber, 1964) que se sustenta en el patrimonio, siendo fundamentalmente patriarcal y perverso en la práctica, desde el cual, bajo la premisa de unos supuestos roles naturalizados y unas supuestas capacidades desde las que se distribuye el trabajo, hombre y mujer ocupan un lugar en la sociedad y en el mundo. Lo cierto es que en la sociedad y en la escuela, en tanto que microcosmos de la sociedad (Apple, 1970) y *aparato ideológico del estado* (Althusser, 1970) estas mismas prácticas se evidencian, cada sujeto ha sido expropiado de su *cuerpo* para el trabajo (Marx, 1859, p. 116) y se le ha configurado de esa manera, como a su vez éste *incorpora* esas condiciones y configuraciones y las ejerce en sus relaciones y prácticas sociales, en otras palabras, “los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que todo emergente, produce la humanidad de estos individuos aportándoles el lenguaje y la cultura” (Morin, 1995, p. 5).

Como bien se ha tratado de abordar, más allá de la preocupación por la identidad y la deconstrucción de género, que si bien son necesarias de abordar en esta propuesta desde la Educación Física, habría que considerar lo que ha dicho el feminismo psicoanalítico, pues como se ha querido exponer, el lenguaje, en esta apuesta pedagógica, juega un papel fundamental. El lenguaje legitima y normaliza, como a su vez se resiste cuando evoca la conciencia y la ética de

los sujetos, que implica una responsabilidad, no sólo consigo mismo, sino con los *otros*. El feminismo, en ese orden de ideas, ha planteado cómo desde el lenguaje y las relaciones sociales, se expresan unas formas “naturales” de ser mujer, en ese caso, la mujer es una ficción (Planella, 2006), en tanto que es una construcción social, en otras palabras, el feminismo psicoanalítico plantea que “el hombre tiene lenguaje, la mujer tiene habla, el hombre es el sujeto, la mujer es el otro” (Arango y otros, 1995, p. 53).

En ese caso, la expresión de Lacan respecto a que “la mujer no existe” (Lacan, 1972) plantea, por ejemplo, que la mujer no sabe de qué se queja, como no sabe de qué goza porque no tiene las palabras para expresarlo (Arango y otros, 1995, p. 49), su discurso no tiene el mismo prestigio que el del hombre, pues es él quien tiene el privilegio de dominar el habla y eso lo piensa la mujer, quien resulta siendo espectadora, porque ante todo, pensamiento y habla se entretrejen (Ponty, citado por Lutereau, 2011, p. 192), y éstas retroactúan en la motricidad, en la sexualidad o, en otras palabras, en las maneras de proyectarse al mundo y a los otros, las formas de *ser-en-el mundo* (p. 172). Esta afirmación de que la mujer no existe bien puede ser una analogía utilizada para la humanidad en general, pues si bien hay un gobierno del *goce* que se sustenta en los discursos de la *scientia sexualis*, de lo que se debe y no debe hacer, limitando la sexualidad a un estado genital, inconsciente, rudimentario y que sesga la *voluntad de saber (eros)*, de saber de sí, de conocerse, como también de *cuidar de sí*, en el desconocimiento del *deseo* (Foucault, 1994, p. 131).

¿Para qué?

Para el *retorno* de un cuerpo expropiado, partiendo de la desnaturalización de los discursos y prácticas hegemónicas y de dominación ejercidos desde la sexualidad utilizada como dispositivo y, en su lugar, pensarla e incluirla en la clase de educación física como una dimensión compleja, holística, existencial, ontológica, ética y *estética*, que parte no del movimiento, sino de la *motricidad*, “donde el movimiento del propio cuerpo es proyección, es generador de espacio, mi cuerpo es potencia de acción porque mi cuerpo tiene la capacidad de estar orientándose en el mundo” (Benjumea, 2009, p. 29) . Esto con la intención de potenciar la aceptación y el conocimiento *corporal* en el que se desarrolle la sensibilidad, la conciencia de sí y la configuración del *propio cuerpo*, al servicio de un bienestar tanto individual como colectivo

(Mosquera y otros, 2005); que permitiría al ser humano el *goce* de su propio cuerpo, como a su vez propiciar relaciones éticas, en el retorno y encuentro consigo mismo y así tener conciencia de la propia existencia como la del otro en la *alteridad* de la vida. Con la pretensión de replantear “la desvalorización de los sentimientos placenteros en el aprendizaje” (García, 2011, p. 7) en la clase de educación física, siempre que ésta ha operado como dispositivo de disciplinamiento de los cuerpos, donde “*el predominio de los sentimientos de desplacer sobre los de placer es la causa de aquélla moral y aquella religión ficticias; pero ese predominio suministra la fórmula de la decadencia*” (Nietzsche, 2001, p. 15) y la imposibilidad del conocimiento propio.

Además, si entendemos la sexualidad como dimensión humana y experiencia singular, la estamos *situando* en un lugar que permite potenciar el *desarrollo humano*, porque en tanto que dimensiones *sexualidad* y *corporeidad* se imbrican, pues todo con lo que el ser humano se expresa y *es en el mundo* se encuentra en las marcas de su cuerpo, en el *lenguaje* incorporado, porque la *sexualidad* es irrepetible e intransferible y está en constante *devenir* con la incertidumbre de la vida, con cada experiencia, con cada encuentro con los otros, porque en ella se expresa la cultura, la idiosincrasia, la etnia, lo *erótico*, etc., pues acaso ¿es la sexualidad, la misma en Colombia que en la India? Son ese lenguaje incorporado y la cultura los que desde la masculinidad y la feminidad (genitalidad) determinan unas formas de ser y actuar de los sujetos y a la vez éstos se sitúan en el mundo y retroactúan, dinamizan y modifican su entorno, pues “una y otra vez se ha subrayado que el sexo –la condición viril o femenina de la persona– impregna y cualifica todas las actividades del ser humano” (Lain, citado por Suárez, 1995, p. 77). Sin embargo, y en ese sentido, no se puede hablar de una sola masculinidad o feminidad, pues es el lenguaje el que los configura, o acaso ¿es la misma feminidad o masculinidad la de un bogotano a la de un embera?

Considerar y problematizar la *sexualidad* es problematizar la vida propia, es replantearse profundamente todas las prácticas que se ejercen en un tejido social y tratar de develar su por qué, tratar de darle un sentido, pero un primer paso para alcanzar esto es conocerse, cuestionarse, cuidarse, trabajarse y gobernarse, donde la *sexualidad* se presenta, pues, como un camino por explorar, pero que representa, a fin de cuentas, las razones por las cuales nos proyectamos en el mundo de una u otra manera desde una subjetividad que en sí misma aguarda como ejerce significaciones producto de sus experiencias, de su *cuerpo vivido*, eso que se suele llamar

corporeidad, que es propiamente humano y que se materializa en el *lenguaje* y en la *vida*, esto es pues, en las *relaciones de poder*.

El placer y el goce prohibidos y reducidos a lo físico y a lo propio de la animalidad desconocen lo que esta apuesta pretende potenciar y es que “a través del placer, el ser humano busca satisfacer otras exigencias que vienen a recargar el “instinto”; así entra en él lo indefinido y así se va humanizando simultáneamente; el instinto va perdiendo su carácter cíclico y abriéndose sin fin” (Gevaert, citado por Suárez, 1995, p. 79), donde el *deseo de saber*, impulsado por la *incertidumbre* y las sensaciones placenteras y de afección en el aprendizaje de la vida, permite dar lenguaje al sentir en el devenir de la existencia, es decir, *humanizar*.

En ese caso, esta apuesta desde la educación física posibilitaría la emergencia de nuevas formas de pensar la *sexualidad* que fundamentalmente permitiría descentralizar los discursos *positivistas* y *juegos de verdad* propios de las *scientia sexualis*, en cuyo caso hay una idea dual del ser humano, para en su lugar darle un carácter existencial y hermenéutico en esa búsqueda del rescate de las subjetividades, en donde el sujeto, desde su *capacidad expresiva*, podrá reflexionar la vida propia y la del otro, en situación y en movimiento, para que pongan en cuestión estos discursos hegemónicos que perpetúan un modelo económico gracias a la ideología incorporada y encarnada en las subjetividades (Apple, 1970), y por consiguiente en las prácticas sociales y culturales, en la sexualidad misma, reducida a un acto reproductivo claramente de dominación patriarcal, cuya defensa se manifiesta en la reproducción de la idea de familia, en tanto que institución y con ella el modo de producción imperante.

¿Cómo?

La sexualidad como dimensión humana.

Metodológicamente hablando y desde el punto de vista de este proyecto que es pensar la sexualidad como dimensión humana, en un ejercicio de aproximación al diseño curricular y fundamentalmente en un intento de iniciar una ruta epistemológica que incluya a la *sexualidad*, como dimensión humana, se piensa que bien debe considerarse un elemento constitutivo de la motricidad adicional a los ya propuestos por Margarita Benjumea (2009), dada la trascendencia que se le ha tratado de dar desde este proyecto. Para ello, es necesario mencionar qué se entiende por constitutivo. Lo constitutivo es, pues, la esencia, la fundación y el cimiento que dota de sentido una construcción teórica así como la transforma, es por eso que la sexualidad como

dimensión humana es un constitutivo de la motricidad, porque sin este elemento, sin esta nota del ser, no sería posible esa proyección del ser humano que vive su cuerpo.

En todo caso, se propondrán y expondrán algunos de los elementos constitutivos de la sexualidad, con la finalidad de visibilizar el paradigma que envuelve esta apuesta pedagógica, además del ejercicio de investigación que se propuso este proyecto. De cualquier forma, y como bien lo mencionó Margarita Benjumea desde una perspectiva *compleja*, los elementos constitutivos de la sexualidad propuestos aquí no se plantean en ningún orden, ni presentan una mayor importancia uno del otro, todos se entretajan, pero se diferencian.

Es importante mencionar que la decisión de asumir la sexualidad como una *dimensión humana* tiene que ver con unas decisiones epistemológicas, éticas, políticas, estéticas y por lo tanto pedagógicas que tiene que ver con la emergencia de las *Ciencias de la motricidad Humana*, propuesta por Manuel Sergio y Eugenia trigo, pero que Margarita Benjumea, desde un análisis ontológico, propone los “elementos constitutivos de la motricidad”. En palabras suyas, y a partir de las reflexiones de Xavier Zubiri en términos de las tres dimensiones humanas que él plantea se entiende como dimensión que:

La reflexión ontológica que considera la motricidad como dimensión humana no escapa a entender que la primera función del organismo humano es la organizadora, desde su función rutas que se abren físicoquímica y de convivencia social; convivencia en tanto que convivir sería aquella co-situación derivada del carácter genético de la multiplicación de los individuos. Pero a su vez, el organismo tiene todavía una segunda función y es la que le confiere una especie de “presencia real”, actual al viviente dentro de su phylum o como físico; es la función de Corporeidad, el organismo organizado y solidario en que precisamente toma cuerpo la realidad viva del viviente, y que se comporta como dimensión (Benjumea, 2010, pp. 165-166).

En ese orden de ideas, mencionamos que la sexualidad es una *dimensión humana*, en tanto que ontológicamente hace que el ser humano se diferencie, en otras palabras, no se puede hablar de “una sexualidad”, sino de “la sexualidad”; es decir que filogenéticamente el sujeto desde su sexo se encuentra biológicamente destinado a unos usos sociales de su cuerpo, en el *ethos* de su tejido social y de su cultura, pero lo que él decide con su condición es lo ontológico, lo que él elige ser en tanto que empoderado de su *sexualidad*, de su vida y de su existencia que, como pretende potenciar esta apuesta pedagógica, es hacer de la existencia una obra de arte.

Elementos constitutivos de la Sexualidad como dimensión humana.

Placer: El placer es un elemento constitutivo de la *sexualidad*, pues enriquece los instantes de la vida donde no solamente se puede suplir el *deseo*, sino que, además de ello, es la manera en que se disfruta de los aprendizajes de la vida, en medio de la incertidumbre de los acontecimientos. Este elemento es, pues, transgresor, como lo pretende ser esta apuesta, pues supera la perspectiva educativa tradicional y bancaria (Freire, 1970) que entiende el aprendizaje de una manera vertical, “insabora”, pero sobre todo sin sentido, para comprender que, como plantea Hugo Assman (2002), el aprendizaje emerge en la vida en cuanto tal, o más bien, es condición de la misma. El placer, en ese caso, es un elemento constitutivo de la sexualidad en tanto que es condición de la vida misma, pues como se ha tratado de plantear en este ejercicio investigativo, la carne, la vida, el *vitalismo*, son esenciales; por lo tanto, reconocer que el placer, o más bien, las experiencias placenteras, son una manera no solamente distinta de reconocer el acceso al conocimiento que tendría que ver con una nueva ruta para reencantar el acto de educar, sino, fundamentalmente, el punto de partida para replantear y transformar los sentidos y significados (Assman, 2002, p. 28), y con ello la vida propia.

Sexo: Si bien no puede negarse el lado biológico y rudimentario de la sexualidad y con ello los discursos que se han generado en torno a la sexualidad, entre otras cosas eminentemente, religiosos, patológicos, médicos y antropomórficos, siempre envuelto en unos juegos de verdad, este elemento constitutivo hace parte de la realidad humana, pues condiciona desde la masculinidad o feminidad (género) todas las actividades humanas en un tejido social, o en otras palabras, las maneras de ser y estar en el mundo. A pesar de que el sexo se encuentra como una categoría por superar, en tanto que dispositivo de poder, es innegable la dimensión biológica humana como seres corpóreos que tienen y son cuerpo.

Mencionar el sexo como realidad humana, como cuerpo que es dado, que es construido en medio de un tejido social, es de imperativa importancia, pues el sujeto, al empoderarse de su condición, de su cuerpo, de su *sexualidad*, habitará y vivirá éste en una elección éticamente libre, que implique la relación con los otros y con el mundo.

Deseo: El deseo es un elemento constitutivo de la *sexualidad*, siempre que implica una *voluntad* de transformación, una inquietud espontánea propia de la infancia, de ser otro, de no aceptar el mundo como acabado, es estar siempre insatisfecho con aquello que acontece, con el devenir

(Melich, 2012, p. 112), de la inquietud de conocer al otro y con ello conocerse a sí mismo en perplejidad, en una preocupación por *ser más*, de ahí que el deseo esencialmente sea crítico, pero siempre trascendente en la medida en que exprese al otro una palabra esperanzadora pero por construir, en medio de la incertidumbre y las contradicciones, siempre impregnadas de desencanto y, por qué no decirlo, de fracaso. Es por eso que el deseo, más allá de ser un elemento constitutivo de la sexualidad, es un elemento por educar, pues el deseo no puede ser totalitario y absolutista, sino que debe implicar éticamente al otro, la vida de ese *otro* y la propia, en la medida en que se aprenda a continuar a pesar del fracaso y de las contingencias.

El *deseo* es consciencia porque es intencionalidad de conocer, transformar y transgredir la realidad. Según Alexandre Kojève (2006) el deseo empuja a la acción y el ser humano debe superar el deseo rudimentario y animal por conservar su vida, para ser capaz de poner su vida en riesgo y transformar su condición, es a partir y gracias al deseo que el ser humano puede singularizarse y con esto *humanizarse* pues enuncia su *yo*, en síntesis permite el reconocimiento propio (Kojève, 2006, pp. 2-10) que desde la sexualidad se logra a partir de la enunciación de nuevos *valores* al cuerpo y con esto reconocerlo de una manera distinta y subjetiva, pues escribiendo *nuevas palabras* se descubren nuevas formas de habitar el propio cuerpo *transgrediendo* y superando las formas instauradas y naturalizadas de tener cuerpo, para lograr *ser cuerpo*.

Así, el ser humano está dispuesto al cambio porque el mismo es devenir histórico y esto implica una relación distinta con el mundo, en tanto implica la necesidad de educarse, de conocer (p.10). En esa relación consciente con el mundo, transformadora por sí misma, el trabajo del hombre se hace digno, pues es para sí, en otras palabras, el ser humano cuidando y conociendo de sí, se transforma, se *re-crea* a sí mismo, para transformar la realidad, pero esto no es posible sin *el otro*.

Cuando el ser humano trata de transformar las cosas, es necesario que no olvide el vivir en *comunidad*. La sociedad desde sus instituciones para preservar la armonía, puede oprimir los sujetos que pretenden transformarse y transformar el mundo; aunque la angustia es la que permite tener consciencia de sí y pretender el cambio implique ser consciente de ese riesgo, es posible que en el disentimiento, la sociedad quiera negarlo, lo cual se refleja en sociedades como la colombiana, donde la educación resulta un tanto peligrosa. Sin embargo, el deseo en tanto

relación ética y estética, no puede llevar a devenir en criminal, pues la violencia sobre otros declara que se es esclavo del deseo. La angustia no debe devenir en violencia, mezquindad ni totalitarismos, pues cuando el sujeto es capaz de *governarse* trabaja constantemente y cabalga en la utopía sabiendo que ello puede poner en riesgo su vida. Sin embargo en ése trabajo debe reconocerse el deseo de los otros para caminar hacia la libertad, en ése tránsito *angustia, trabajo y educación* son los elementos constitutivos de la misma, que permiten emancipar a los otros en un *acto* de solidaridad, pues el trabajo con y *en-el-mundo* permite concordar lo deseado y que los sujetos trasciendan en su realidad intersubjetiva, construida por su propio trabajo, pues en términos Freirianos, los seres humanos se educan unos a otros con fines de transformación.

Lenguaje: El lenguaje es un elemento constitutivo, pues con este se dona la palabra, el ser expresa su experiencia, es este un configurador de la *sexualidad* del sujeto, el lenguaje humaniza, pues permite que el ser en su máxima expresión manifieste lo que siente, lo escriba, lo narre, lo testifique empoderándose de la palabra, de su palabra para trascender dándole sentido y significado a aquello que siente, le pasa, le acontece. El lenguaje posibilita ser otro, porque de la palabra surge esa posibilidad, pues el ser humano se expresa desde un lenguaje concreto, pero la palabra debe ser ética, y lo es en tanto que es *poética*, pues prioriza al otro, es darse en la palabra dada (Melich, 2011, pp. 23-26). Es una posibilidad de asignarle un significado a la *experiencia* pues sin esta el lenguaje no poseería la carga completa de significación que contiene. El lenguaje es además constructor de la realidad que no podía ser posible sin la experiencia, esta de la que el sujeto habla.

Por otro lado, es claro que el *lenguaje* es cuerpo, se encarna en él a manera de *rizoma* en la incompletud del ser humano, sin embargo, desde allí es posible hacer un ejercicio de *hermeneútica del sujeto* a partir de lo que este narra en *situación*. Gabriel Suárez (1995) menciona:

El cuerpo constituye para el hombre como la plataforma y el campo desde donde él puede expresar a través del símbolo aquello que piensa y siente. El cuerpo es la puerta por donde el hombre deja escapar todo su lenguaje y simbolismo para comunicarse con el otro. Esta comunicación viene decodificada por el otro, en primer lugar por su cuerpo; ya que sus sentidos están presentes en el cuerpo y es por ellos que puede decodificar la información que le está llegando. Muchas veces

se dan errores en la comunicación, y es porque los sentidos o la inteligencia no funciona correctamente o se equivocan al interpretar un símbolo que quiso ser transmitido (pp 70 y 71).

Es gracias al lenguaje que es posible interpretar al otro en tanto realidad, el cuerpo comunica y narra en un entramado de contradicciones, certezas, *fascinaciones*, resistencias, esperanzas, angustias y zozobras de las que *padece* el ser humano permanentemente en su cuerpo. En ese caso es a partir del lenguaje que es posible *narrar e interpretar* los valores dados al cuerpo en un “conjunto de signos y símbolos, de mitos, tradiciones y rituales, de valores, hábitos y costumbres que estructuran nuestra vida cotidiana y configuran un mundo dado por supuesto” (Mélich, 2012, p. 17) pero que también permiten, en un ejercicio *estético*, *ser más* de lo que se era, e incluso ser algo que no se tenía pensado, *devenir* en palabras nuevas, *desterritorializarse y reteritorializarse* (Deleuze y Guattari, 2002, pp. 11-16) transformar lo real y lo aparentemente determinante, irreductible e incuestionable y hacer de ello un *rizoma* indeterminable. Pensar de esta forma es asumir que el lenguaje desborda y que es posible *cartografiar* el ser humano asumiendo su *sexualidad* rizomaticamente, trazando líneas sensiblemente para que éste pueda cuidar de sí, conociéndose.

El lenguaje como elemento constitutivo de la sexualidad devela el “universo normativo-simbólico- que estructura nuestra experiencia. Heredamos una gramática que ordena, clasifica y conceptualiza, que incluye y excluye, que prescribe” (Mélich, 2012, p. 17) . Esto corresponde a una tradición del pensamiento occidental *moderno*, desde el cual se han hecho ejercicios de subjetivación, a partir de las relaciones de *poder-saber* que se institucionalizan y encarnan en el ser humano desde lógicas binarias.

En términos Lacanianos los seres humanos son hablados por el “gran Otro” que opera en un nivel simbólico, ese gran otro puede ser entendido como Dios o como las banderas por las que se está dispuesto incluso a morir (Zizek, 2008, pp. 19 y 25), es decir, que el ser humano es hablado, sentido, pensado y, en clave de motricidad, movido. De ahí la importancia de encarnar el lenguaje en la consciencia, de *narrarse con un sentido* humanizador que permita develar las estructuras que pasan por el cuerpo, pues aunque el lenguaje representa la “realidad en la que nadamos” y en ése sentido es inaprehensible, también representa esa posibilidad de fuga en la que el sujeto rompe su cotidianidad gracias a la *metáfora*.

En la influencia de nuevas líneas filosóficas como el posmodernismo y el deconstruccionismo que hacen parte de los planteamientos de las ciencias humanas, su base se cimienta en el *lenguaje*, en ellas se ha abordado la experiencia y la percepción y se ha dado lugar a una epistemología del lenguaje y el texto. Este giro epistemológico que empalma con el *giro corporal*, rescata la experiencia vivida, que en tanto que impregnada de *lenguaje* afirma el hecho de que solo es posible dar sentido a la experiencia gracias al mismo. Tanta trascendencia tiene el lenguaje en la naturaleza humana, que Hiedegger (1971) postulaba el *lenguaje*, el *pensamiento* y el *ser* como uno mismo indisociable. La experiencia y la (in)consciencia se estructuran como un lenguaje y desde allí es posible hablar de todas las experiencias y de todas las relaciones intersubjetivas de los seres humanos como una especie de texto (Van Manen, 2003, p. 58).

Erotismo: Es un juego que proyecta las dimensiones humanas más profundas, como la *lúdica* y la *poética*, donde el ser se desnuda, devela experiencias, se desequilibra en la relación con los otros y afirma su propia existencia, entrando en un estado consciente de percepción del mundo desde su cuerpo-carne, llevándolo al cuestionamiento y reflexión de sí mismo (su ser) y a una crítica y autocrítica, acerca de lo que hace, de su historicidad, como también de las verdades y el *ethos* de su cultura, que se le presentan como absolutas en su tejido social. Este elemento constitutivo de la *sexualidad* es *transgresor* de aquellas prohibiciones que no le permiten al sujeto una continua relación espontánea y de entrega con el Otro, donde el *erotismo* es ante todo *ético*, pues hay una preocupación por conocer del otro hasta lo más íntimo, por cuidar esa *alteridad* diversa y distinta al propio YO, que hace parte de la existencia propia pues podría fundirse en una sola, de ahí que el principio sea el *cuidado* del otro, el cual no existe si no es intención fundamental su placer, por encima del propio, de una *palabra* cálida que sea caricia, que sea esperanzadora y sea capaz de sonreír a la muerte en un instante dionisiaco.

El erotismo como transgresión, según Georges Bataille (2007) en su texto “El Erotismo” supone más que una violencia rudimentaria y animal de pensar que la ley está para violarla, para afirmar la vida sin temor a la muerte, o en palabras de Bataille es “aprobar la vida hasta en la muerte” (p. 8). Esto en relación con los otros implica el hecho de asumir que el cuerpo del otro más allá de la posibilidad de reproducción sexual, que es eminentemente animal, sino por el contrario, el erotismo es una construcción humana que implica la perplejidad, la contemplación e incluso la zozobra en tanto es reproducción sexual de seres que son *conscientes* de su *finitud*. Es

una relación con otros en la que la muerte da sentido a la existencia, es la posibilidad de que el sujeto *transite* del “aislamiento del ser -su discontinuidad- por un sentimiento de profunda continuidad” (p.11) en el que da sentido a la existencia propia mediante la violencia transgresora que implica superar el miedo a la muerte para conocer del otro, esto es pues, en términos de éste proyecto sostener una relación erótica con la verdad, con el conocimiento, donde se funden los demás elementos constitutivos para *fascinarsse* en el cuidado y conocimiento de los otros a partir de las marcas y la geografía que éste pueda narrar en la desnudez que implica el erotismo.

El erotismo es consciencia, consciencia de la propia *finitud* y en ese caso la del otro que se ponen en común con la voluntad de *ser más* en el devenir de la existencia, esto es posible cuando se es consciente de las prohibiciones que rudimentarizan la subjetividad de los seres humanos y su relación con los otros. En ése caso, se pone en cuestión el ethos en un ejercicio *problematizador* y *práxico* de la realidad intersubjetiva que los implica y se construyen nuevos *juegos* que den nuevos valores a sus cuerpos, a sus existencias, a partir de las contingencias, contradicciones, *desterritorializaciones* (en términos de Delleuze) y creaciones propias, esto es, la posibilidad de una *estética* de la existencia.

El *erotismo* implica una actitud de renuncia y de donación, pues no hay *ética* ni *estética* si no se está dispuesto a establecer una relación con *otro* que no sea mediante un vínculo que implique una reciprocidad, un contrato. La *motricidad* es educable en tanto el *ser* se proyecte al mundo en una actitud *erótica*, donde se supere la lógica económica de las relaciones y los vínculos, por una de la pluralidad, de la hospitalidad y de la *donación*. Es como bien lo plantea Joan Melich (2011) en el ámbito de la ética, que “no hay diferencia sin deferencia” (p. 29) que es superar la indiferencia hacia los demás, o como lo plantea en *Communitas* Roberto Esposito (2003), el lugar cómodo para hacer comunidad es posible desde lo que se tiene en común, que es precisamente el miedo a la muerte (pp. 54 y 56) sin embargo, la *comunidad* no es posible sin el Otro, el que es distinto, el que tiene un *lenguaje* diverso y que impulsa el *deseo* constante de transformación del lenguaje propio, de *ser más*.

Memoria: La memoria es un elemento constitutivo de la *sexualidad*, pues se relaciona directamente con la experiencia del *cuerpo vivido* que tiene el sujeto en un espacio y tiempo concreto. La significación de cada instante de la vida, está relacionada con las marcas del cuerpo propio, con esas huellas de la *sexualidad* que dan cuenta de la “biografía corporal”. La memoria

es en ese sentido el sustento con el que intencionadamente el ser humano se proyecta y sitúa en el mundo. Por lo tanto es la posibilidad de dar cuenta del aprendizaje en el devenir, de eso que se “va siendo” en la vida y que impulsa a *ser más*. La memoria es conocimiento que viene del cuerpo-carne, es conciencia de sí, es una preocupación, un deseo por conocer y dar sentido a lo que acontece, pero esto no es posible ni ético sin el testimonio del otro, que es memoria del otro, pues es gracias a ella que se problematiza la vida y se transforma la realidad en *comunidad*.

La memoria hace parte ineludible de la experiencia del mundo de la vida, es más, permite dar cuenta de la misma en tanto que expresa las marcas del cuerpo, del lenguaje encarnado. Desde una “Perspectiva de la encarnación” la memoria permite responder una de las preguntas fundacionales humanas, ¿Quién soy? y con ello la posibilidad de una *identidad narrativa* (Melich, 2011, p. 79), en tanto que no fijada, cambiante y en devenir. La memoria permite ir construyendo el cuerpo propio como territorio y el territorio como espacio que se representa y significa intersubjetivamente en una relación de las generaciones pasadas con las nuevas, donde los mitos y las transformaciones metafóricas del lenguaje, expresan la cultura que es ante todo trabajo y práctica humana. Por lo tanto el olvido es la antítesis de éste elemento constitutivo, pues es negar la cultura, el pasado y fundamentalmente la existencia del otro, lo ético es recordar al otro, porque con él se construye y se transforma las insuficiencias histórica de la realidad.

Consideraciones epistemológicas para una clase de educación física.

El *sujeto* podrá empoderarse de su *sexualidad* en la medida en que en la interacción constante con el otro se ocupe de sí mismo (*askesis*), se reconozca como sujeto, haga conciencia de sus pasiones, de sus deseos, de aquello que lo mueve y tenga la capacidad de *gobernarse* para así, desde esa responsabilidad, pueda establecer relaciones éticas con *los otros*.

Para ello, y desde una perspectiva *compleja*, se proponen unos niveles en los que cabe una posible comprensión del ser humano en términos de intersubjetividad y que sería una manera de abordar una clase de educación física, cabe aclarar que estos niveles no se dan en un orden, sino que son la complejidad, el desorden y la reorganización las que permiten una interpretación, en la que, en todo caso, el lenguaje juega un papel imperativo, pues la inserción en el mundo simbólico, por cierto siempre humanizante y encarnada en el propio cuerpo, debe ser educada en esa búsqueda permanente de transformación en el devenir, o mejor en el “devenir activo”, esto es:

creación, hacerse libre para nuevas creaciones, saber decir no, creer pero no soportar; es el producto de un pensamiento que supone una vida activa. Es el pensamiento de una selección, una destrucción activa, de una negación, de una supresión de principios que se han asegurado en la conservación y el triunfo, es sentir la falta de otra sensibilidad, de otra forma de sentir. La voluntad de ser más de lo que se es: a esto aspira el devenir-activo. Despliegue de obstinación, de fuerza, de negación del equilibrio. En el ámbito educativo es promover, realizar, reforzar el ideal personal, la independencia, el sentido de la responsabilidad; son asuntos que se pueden fortalecer por parte de la educación. Toda capacidad de invención consiste en poner allí a prueba nuestra propia fuerza de voluntad, que no es otra cosa que impulsar nuestros afectos, que, por supuesto, no están libres de pasiones e intereses subjetivos. Ahora bien: en contra de la uniformidad, la valoración de la consideración o estima a nosotros mismos, que no es lo mismo que el amor a sí mismo. Y, en cuanto al cuerpo en el ámbito educativo, es preciso darle otro lugar y ver la fuerza que lo posee, reivindicar la sabiduría del cuerpo, lo que puede; es no escindirlo en cuerpo, alma o mente, es considerarlo dato natural, materia, pero también símbolo, inscrito en dimensiones sociales, culturales e históricas (García, 1991, p. 8).

Educación en estos niveles pensados implica toda una responsabilidad *ética, política y estética*, es darle lenguaje al sentir, lo cual tiene una implicación absolutamente humanizante, en otras palabras, es *conocer de sí para cuidar de sí* gobernándose en las relaciones con los otros. Lo que es claro es que el lenguaje permite el *conocimiento de sí*, pues no se puede *conocer de sí* si no se conoce a los otros, al contexto y si no se *lee la realidad*; conocer a los *otros* es conocer el lenguaje, conocer el lenguaje es *conocerse a sí mismo*, pero en ello debe haber siempre una *voluntad de saber*, que supone en este caso una actitud de *diálogo* permanente en la alteridad de la vida, en esa disposición de sorprenderse en el devenir de la existencia.

Inicialmente, se propone un nivel del inconsciente, en este nivel de orden simbólico, están insertos el *deseo*, en el que reconoce la existencia del otro, las pulsiones que están inscritas en el cuerpo del sujeto llevándolo a una acción y un lenguaje que configura la subjetividad propia y en el que siempre hay un *otro*.

En el nivel de la conciencia será la *motricidad, en tanto que dimensión humana*, la que posibilite entender que “el movimiento del ser humano no solo está dado por el cuerpo, sino que

es el ser en su totalidad como un cuerpo sintiente y como realidad actuante en una complejidad” (Benjumea, 2010, p. 150), ya no es un cuerpo que se desplaza desde unas coordenadas a otras, ya es la *corporeidad* en el movimiento. Donde la práctica tiene la intención de llevar al sujeto a emocionarse (sentir) con esas pulsiones y deseos, a expresarse desde su realidad corpórea, y así pues propiciar una reflexión donde pueda dar cuenta de cómo esta puede o no generar experiencia en su *sexualidad*. Es decir que la *motricidad* permite la interacción con el *otro* y con *lo otro*, y todo lo que genera esa interacción hace que esas subjetividades posibiliten la creatividad, la expresión, la comunicación y la transformación (Benjumea, 2010, p. 176), en otras palabras, la intersubjetividad.

Y un tercer nivel, que será el de la *ética*, el sujeto a partir de sus convicciones, de una *praxis* (acción con sentido) y de su voluntad por conocer, impulsado por el *eros* (amor por la verdad) tenga conciencia no solo de sus pulsiones, deseos, de su corporeidad misma, sino que reconozca la del otro, pues la sexualidad en tanto que atmosfera adoptada por la existencia se convierte en forma expresiva en el lenguaje del ser (Suárez, 1993, p. 83), pues ante todo, la sexualidad es intención de proyectarse espontáneamente con su alteridad en el nivel de la conciencia, pero que en el nivel de la ética implica una voluntad y un deseo por *conocer al otro*, para conocerse a sí mismo (*gnothi seauton*), reflexionar la realidad propia y empoderarse de ella, empoderarse de la vida con *amor*, a pesar de los altibajos y las inciertas circunstancias. Empoderarse de la

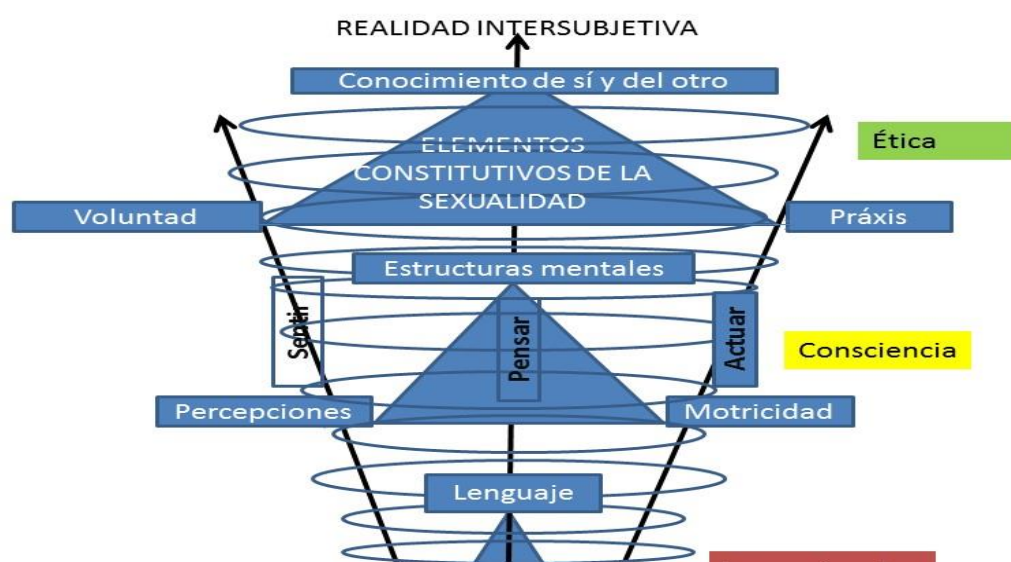


Figura 1. Imagen de la construcción del bucle, en correspondencia a las consideraciones epistemológicas en la clase de educación física.

Fuente propia.

sexualidad es, entonces, empoderarse de la vida, *porque la sexualidad es la expresión de la misma vida* (Suárez, 1993, p. 86).

En términos de ética, hay unas reflexiones profundas de parte de Joan Carles Melich (2011), que permitirían visibilizar lo que esta apuesta desde la *sexualidad* pretende empoderarse:

La ética es posible si la relación de alteridad no es simplemente una relación de diferencia sino de deferencia con la palabra del otro. Si la diferencia no se convierte en deferencia es pura indiferencia. En la ética el yo es responsable del otro. La palabra que es solícita con el otro-la palabra deferente, la palabra ética- es hospitalaria, acogedora, y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente del que había previsto en un principio, es una palabra capaz de imaginar un porvenir imprevisible (p. 29).

En ese sentido, se piensa desarrollar una apuesta desde la educación física que rescate el valor de la sexualidad y de la corporeidad siempre imbricadas, en ese caso se ha pensado en una triada de tendencias y apuestas educativas que han permeado los discursos contemporáneos de la educación física, en los cuales estarían la praxiología motriz, la educación corporal y la expresión corporal, que si bien pueden estar presentes simultáneamente en un *sistema clase*, didácticamente se plantearán en el orden ya mencionado.

Un elemento fundamental para identificar las lógicas internas dentro de un *sistema clase* sería la Praxiología motriz, desde las conductas motrices, que en sí mismas llevan una lógica interna de relaciones, por ejemplo, desde la *semiotricidad*, que develaría las alianzas, contradicciones, desordenes, afecciones, etc. expresadas desde el cuerpo en relación con los objetos, con el mundo y con los *otros*.

Por otro lado, desde la educación corporal, con la pretensión de que en los educandos, así como en los educadores, se identifique

El reconocimiento de los acontecimientos que dan origen a un determinado valor del cuerpo en la sociedad, la valoración del cuerpo en un grupo cultural determinado, el descubrimiento de las marcas sutiles, singulares, individuales que son cuerpo, le interesa a la educación Corporal. El reconocimiento, entonces, consiste en hacer un diagnóstico corporal que evidencie las herencias, los estados del cuerpo, sus resistencias, sus energías (García, 1991, p. 16).

Cerca está la Educación Corporal de dar cuenta de la procedencia, esto es, de la “proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales) se ha formado un cuerpo” (Foucault, 1992, p. 27).

Entonces, es así como las dimensiones narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto de la educación corporal permitirán develar las estructuras que están instauradas en la cultura, en la escuela, en la sociedad y que son incorporadas en el sujeto incidiendo en su *sexualidad* y en la manera de ver y comprender al otro y al mundo. En ese sentido, es una apuesta pensar la educación física desde las relaciones emergentes en un sistema-clase (Molano, 2015), donde el sujeto se entrega en una *práctica con sentido* e intencionada que pone en juego múltiples dimensiones simultáneas y a la vez propone relaciones recursivas del sistema clase con su entorno cambiante e *incierto*, lo cual aumenta la complejidad del mismo, además de elecciones estratégicas o “autoorganizativas”(Assman, 2002, p. 129 y 130) en cuyo caso, la expresión corporal, desde su corriente pedagógica, permitirá la manifestación no solamente de aspectos perceptivos y motrices, sino del carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo (Mosquera y otros, 2005), en otras palabras, la manifestación de la *experiencia corporal* (PCLEF, 2001), la expresión del ser humano desde todas sus dimensiones, desde su *sexualidad* y su relación con los otros, con los objetos, con el mundo.

Tabla I.

Matriz PCP, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Física.

Autor	Año de Publicación	Título	Descripción
Liliana Marcela Narváez Cordero	mayo, 2013	Género y Practicas Corporales “Una Relación para Reflexionar”	Trabajo de grado que propone dar a conocer la incidencia que ha tenido la educación física en las construcciones de género, propiciando espacios de participación y reflexión sobre las prácticas corporales que agencian la construcción de lo masculino y lo femenino, permitiendo que los sujetos por medio de la exploración de sus capacidades construya su propia perspectiva de género.
Natalia Lorena Fonseca Peña y Nataly Estefany Galindo Triana	mayo, 2014	Antropoerotismo: Explorando la Sexualidad desde la Educación Física	Trabajo de grado que propone en Educación Física posibilitar y aportar a la construcción de nuevas miradas sobre el cuerpo y la sexualidad. Se busca que a través de esta exploración del cuerpo, se dé un valor diferente a la sexualidad, partiendo del conocimiento ya existente, dar una nueva mirada a lo que sentimos, pensamos y el cómo actuamos, para poder generar un cambio, una transformación en cuanto a la sexualidad actual y poderle dar un valor distinto, sin prejuicios, ni ataduras, de una manera más libre y autónoma.
Nataly Rocio Prada Moyano y Karen Maritza Vargas Aldana	noviembre, 2013	La Educación Sexual desde la Corporeidad	Trabajo de grado que propone una forma alternativa de educar lo sexual en la escuela a partir de la educación física abordando la corporeidad, manifestando una relación directa entre sexualidad y corporeidad.
Yuly Marcela Bernal Fonseca, Angélica Tatiana Castañeda Aponte y Jenny Paola Gil Alfonso	junio 2016	La Autoapropiación como Medio Potenciador de la Corporeidad	Trabajo de grado que propone abordar el ser desde la educación corporal, para el desarrollo de sus dimensiones cognitivas, sociales, motrices y afectivas. Este proyecto se caracteriza por la influencia de la autoapropiación en el ser humano vista desde dos perspectivas: La epimeleia heautou, referida al cuidado de sí, y gnothi seauton, entendida como conócete a ti mismo.

Cristian Leonardo Lozano Lozano	Mayo, 2014	Educación Física para el Desarrollo de la Alteridad. “Hacia un Reconocimiento de la Cultura Muisca.”	Trabajo de grado que hace un recorrido sobre la alteridad en los aspectos político, económico, cultural, religioso y educativo, los cuales han determinado el sentir-pensar-actuar del hombre latinoamericano,
Edna Maritza Díaz Tapia	Diciembre de 2015	Educación física, Violencia y Alteridad.	La sociomotricidad desde una mirada integradora. la alteridad, y el fortalecimiento de lo axiológico, esto con el ideal de generar un pequeño cambio en un ambiente escolar (que actúa como una micro sociedad) para tentativamente generar cambios a nivel social, ya que la base del proyecto radica en el reconocimiento del otro lo que evidencia un trabajo colectivo que incide en toda la comunidad educativa.
Diego Armando Beltrán Antiesteban	Noviembre 2014	Decolonialidad Corporal como Movimiento Crítico de Liberación, Alteridad y Reconstrucción Cultural	trabajo de grado que tiene como propósito imaginar cómo las diferentes formas de colonia-colonialismo- colonialidad en la historia, han determinado de manera dominante y alienante -y continúan haciéndolo- la vida de los sujetos, las interacciones y relaciones sociales que puedan establecer y el desarrollo integral de las sociedades y sus instituciones
Jhon Anderson Hernandez Sierra y Jaime Andrés Zabala Marín	Agosto de 2016	Educación Física: Consciencia corpóreo-espacial-temporal y desempeño motriz inteligente	Trabajo de grado que se propone es identificar, adquirir la consciencia corpóreoespacial-temporal, buscando el propósito el cual es que el ser humano adquiera un desempeño motriz inteligente, la principal característica para poder adquirir la consciencia corpóreo-espacial-temporal y acercarnos a nuestro propósito, es comprender la relación que existe entre las capacidades perceptivo motrices de sensibilización propia, entre las nociones espaciales, y las estructuras temporales, por medio de la capacidad de análisis y reflexión sobre cualquier acción motriz.
Alvaro Javier Gonzalez Rojas	diciembre, 2013	La Educación Física, Promotora de la Equidad de Género	Trabajo de grado, con una propuesta educativa que aborda la necesidad de cambiar los diferentes constructos socioculturales que niegan la participación de la mujer en un contexto patriarcal; construido a través de la historia occidentalizada por el hombre

Alan Javier Castañeda Moreno	Diciembre 2015	Educación Física como Ambiente de Aprendizaje para la Diversidad Sexual e Identidades de Género	Trabajo de grado que propone crear ambientes de aprendizaje para la diversidad sexual e identidades de género, en dónde se proponen diversos contenidos de la expresión corporal, integrando la identidad y personalidad dentro de la corporeidad.
---------------------------------	----------------	---	--

Fuente propia.

Esta es una matriz que contiene información de un estado del arte, realizado en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de la Facultad de Educación Física, respecto a los discursos de la sexualidad en esta disciplina.

Marco legal

Constitución Política de Colombia de 1991 Título II. Capítulos 1 y 2. El artículo 16. Dice que “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (p. 16), con la libre expresión que se permite, sin afectar a los demás, podemos explorar este sin número de opciones que tienen los individuos para desarrollarse y construirse subjetivamente.

En junio de 1993, el Ministerio de la Educación Nacional y la Consulta Nacional de Expertos en Educación Sexual, plantean los siguientes artículos que ayudan a darle valor a la educación de la sexualidad:

ARTÍCULO 2°. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SEXUAL. Por ser la sexualidad parte fundamental de la personalidad de todos los seres humanos, que incide en las relaciones interpersonales que se establece en el ámbito familiar, social y amoroso, la Educación Sexual, sólidamente fundamentada en los avances de la ciencia y la pedagogía, debe propiciar y favorecer en todos los estudiantes una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas.

ARTÍCULO 3°. DESARROLLOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL. La Educación Sexual deberá organizarse como un proyecto educativo institucional que tenga en cuenta las características socio-culturales de los estudiantes y su comunidad. Dicho proyecto deberá orientarse según lo establecido en la Resolución y en las directivas del Ministerio de Educación Nacional al respecto.

1.3.1.3. Ley 115 de 1994 febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación. Artículo 14°.- Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las 33 diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; y la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

El Programa busca que las instituciones educativas desarrollen Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad que propendan al desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas.

La propuesta del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía se diferencia de la que había sido, tradicionalmente, la educación sexual en el país, que en muchos casos se limitaba a los aspectos biológicos y a los riesgos asociados a lo sexual; la nueva propuesta concibe la sexualidad como una dimensión humana, con diversas funciones, componentes y contextos y su tratamiento en la escuela bajo el marco del desarrollo de competencias ciudadanas que apunten a la formación de los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos de derechos.

Entre 2004 y 2005 se realizaron una serie de encuentros entre personas y organizaciones que trabajaban en educación para la sexualidad en Colombia y otros países, que llevaron al diseño de una propuesta pedagógica, conceptual y operativa que se validó y ajustó entre 2006 y 2007, con el desarrollo del Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en 53 instituciones educativas que reúnen a 235 sedes y centros educativos de 5 regiones del país. Dicha propuesta, validada y ajustada, se presenta hoy al país en una serie de módulos que publica el Ministerio de Educación Nacional y que son la herramienta guía para que la educación para la sexualidad sea una realidad efectiva en todas las instituciones de Colombia de acuerdo con los fines y los objetivos de la educación que presenta la ley 115 de 1994 y que reglamenta el decreto 1860 del mismo año.

Los siguientes principios definen la estructura conceptual del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía:

Sexualidad: Se puede afirmar por tanto que la sexualidad es una construcción social simbólica, hecha a partir de la realidad de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social. Este último aspecto subraya,

también, el carácter relacional de la sexualidad como algo que es, a la vez, personalizador y humanizante, pues reconoce la importancia que tiene para el ser humano establecer relaciones con otros, en diferentes grados de intimidad psicológica y física.

Con esta definición: “La sexualidad es una parte integral de la personalidad de cada ser humano. Su total desarrollo depende de la satisfacción de necesidades básicas humanas como el deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor. La sexualidad es construida a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales. El total desarrollo de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales son derechos humanos universales, basados en la inherente dignidad, libertad e igualdad de todos los seres humanos. Así como la salud es un derecho humano básico, así lo debe ser la salud sexual”. Asociación Mundial para la Sexualidad. Congreso mundial, Hong Kong, agosto de 1999. O con esta: “Consideramos la sexualidad como la vivencia subjetiva, dentro de un contexto sociocultural concreto, del cuerpo sexuado. Es parte integral del desarrollo.

Segundo Capítulo: Perspectiva educativa

Proyecto de ser humano

En una apuesta pedagógica desde la *sexualidad*, es necesario pensar al ser humano en tanto ser *corpóreo*, es decir, desde las maneras en que se habita, siente y encarna el cuerpo propio. Por supuesto ello tiene que ver con un paradigma, una epistemología, una decisión eminentemente ética, la cual es, como ya se ha mencionado, la superación de un cuerpo escindido, esto es, la comprensión del ser humano desde la *corporeidad*. De cualquier forma, es necesario abordar que el concepto de *sexualidad* como dimensión humana, es una propuesta emancipadora en tanto que pretende superar los usos, discursos y los *valores* dados al cuerpo a partir de una pretensión objetiva, instrumental y de docilización al comprender al sujeto en el marco de unas *tecnologías*, unas dinámicas discursivas o *juegos de verdad* y unos ejercicios de poder en la administración de la vida.

Por lo tanto, este proyecto entiende al ser humano como un ser inacabado, que esta en constante transformación, capaz de admirar cada instante de la vida como único, teniendo la capacidad de proyectarse éticamente hacia los otros de una manera auténtica y espontánea. Esto es, situándose en cada *acontecimiento* con un deseo de transformación, con la fuerza *vital* y *creativa* de su *sexualidad*, donde su *cuerpo-carne*, en relación con los demás, le indica su condición de inacabado y con ello su preocupación por *ser más* en una reflexión-acción permanente y cada vez más profunda acerca de lo que le acontece gracias a la *sabiduría* y *sensibilidad de su cuerpo*, de su *experiencia*, pues él es su cuerpo. Esto lo lleva a participar ética y políticamente en su cuerpo social y a poner en cuestión eso que se le ha presentado como cultura, con un impulso renovador y *transgresor* pero no autoritario ni mezquino, sino en diálogo y a partir de un ejercicio hermenéutico constante de la *realidad*, que implique la manera en que las dinámicas políticas “lo tocan” y de esa manera comprenda que la democracia es necesidad propia de la humanidad.

Un ser con estas aptitudes es un *ser de testimonio*, con la ética que ello implica tanto de hablar, como de escuchar, de asumir el *devenir* con esperanza no solo para sí, sino para los demás a través de la palabra, pues *la palabra* es también caricia. Un ser capaz de jugar, pues

todo juego guarda en sí mismo un *erotismo* y todo *erotismo* es ético pues se preocupa más por lo que el *otro* puede disfrutar, pero también todo juego y todo *erotismo* es transgresor, reta a la muerte, entrega todo en un instante “dionisiaco”, de exacerbación y de placer, pero también “apolíneo” cuando hay que organizarse colectivamente. Es la manifestación del sujeto empoderado de su temporalidad, pues la sexualidad, en tanto que posibilidad de *encarnar* el cuerpo propio con un lenguaje propio y en devenir, es el *tránsito* emancipador entre el tiempo expropiado por las sociedades capitalistas y el tiempo de la libertad y la transgresión.

Un ser humano empoderado de su sexualidad, está abierto al mundo, es capaz de habitar su cuerpo y con ello *cuidar de sí* enunciando su existencia con un lenguaje encarnado *por sí mismo*, como una práctica de libertad. Esa relación consigo mismo que es fundamentalmente una narrativa de aquello que acontece en el cuerpo propio, da cuenta de la *experiencia* con la que el sujeto va siendo en *devenir*, con la conciencia de su *finitud* y condición de inacabado que indefectiblemente aclama a otro, por supuesto, *diverso*.

Concepto de educación

Este proyecto pone en cuestión la educación tradicional que bien ha calado y permanecido aun en el currículo de la educación física, donde de manera acrítica y despolitizada se ha privilegiado el “movimiento objetivo”, donde el cuerpo ha sido negado al ser docilizado, dentro de unos intereses en el marco de una cultura y las dinámicas económicas y políticas que en ella subyacen. Esto contenidos y estos saberes son puestos en acción por la “pedagogía imperante” (Dussel, 1980, p. 71), los cuales claramente se expresan en la escuela a partir de unos contenidos y unas relaciones alienantes, técnicas y de especialización que se ponen en acción a partir de un currículo.

Por lo tanto, la apuesta de este proyecto es entender en el acto de educar y específicamente desde la educación física, es superar el ejercicio de *control social* y de normalización propio de la educación, para comprender que existen otras maneras de acceder al conocimiento, donde se exalte el *cuerpo*, la vida; donde vida y aprendizaje son elementos entrelazados y donde se puede educar para transformar, en esa potencia que está en la *sexualidad*, esa *voluntad de ser más*, que es un impulso vital y humano; emergente de esa relación dialógica y consustancial entre *aprender y vivir*.

La educación debe llevar a la transformación de las estructuras sociales en la búsqueda de una sociedad más justa, pero esa transformación debe darse en un sentido en que no niegue la vida de los sujetos, su cultura popular, su lenguaje encarnado y proyectado. Muy bien Enrique Dussel (1980) plantea desde una perspectiva psicoanalítica social, la manera en que debe superarse la relación “edípica” entre la cultura-Madre que pretende absorber al hijo-pueblo y el Padre-Estado que pretende dejarlo huérfano para romper con esa relación erótica y alienarlo, donde, según Dussel, la ruta es que el hijo supere el apego a su madre, conociendo de su padre (la política) y así busque transformar la cultura en que está *arrojado*, esto es, desvelando los ejercicios de dominación propios de la pedagogía (esencialmente europea) que pretenden dejarlo “huérfano” (pp. 29-35).

En ese orden de ideas, es necesario evitar la fosilización de la cultura y, como lo ha pretendido abordar este proyecto, escribir nuevas palabras que replanteen el *ethos*, que en otros términos, es comprender que en toda cultura hay un poder, es decir, madre y padre están en tensión. Por lo tanto, aquí la pretensión es pasar de una erótica a una política, en un sentido de *emancipación* y de responsabilidad social. Lo cual no es posible si el educador no tiene unas decisiones políticas claras y un conocimiento de su “madre y su padre”, que entre otras cosas le permitiría develar, la burocracia instaurada en la pedagogía, siempre eurocéntrica y con unas intenciones claras, como las de Rousseau, de educar un Emile, un sujeto que defienda el poder imperial, que lo encarne en su ser y en sus prácticas a partir de unos contenidos puestos en acción, a partir de un *lenguaje* (pp. 35-36).

Dussel denuncia que la pedagogía del proyecto europeizante se encarga de conducir al niño, quien queda huérfano al poder del estado que se traspola al “maestro” (p. 36). En esa “conducción”, los valores de la sociedad burguesa son incorporados por los sujetos *objetivados*, esos valores indudablemente determinan los tipos de relaciones intersubjetivas que se establecen con los otros, pues en la lógica de la competitividad, valores como “la creatividad, la dureza, la audacia, la serenidad, la honradez...” (p. 34) son comportamientos indispensables para legitimar los ejercicios de dominación propios de la pedagogía como ejercicio hegemónico que se expresan en los contratos que se establecen con los otros.

Paulo Freire (1970) por su parte, reconoce los ejercicios de subjetivación y de dominación que se llevan a cabo desde el paternalismo, donde el sujeto conquistado se convierte en objeto y en

clave pedagógica, se le *conduce* y determina sus finalidades, en otras palabras, incorporando los valores del dominador se convierte en un ser *ambiguo* que aguarda en sí mismo al otro (Freire, p. 180) legitimando ese ejercicio de poder. Tal es el horizonte latinoamericano de sus pueblos, que sus *corporeidades* muestran y expresan las *marcas* de toda esa tradición eurocéntrica alienante, que se reproduce a través de la escuela, la familia y en lo particular, en la educación física, de allí parte la problematización y la necesidad de éste proyecto. El conocimiento, como lo diría Freire (citado por Tomas Da Silva, 1999, p. 30), es siempre “intencionado”, esto es, está siempre dirigido para alguna cosa. Se entiende la sexualidad como dimensión humana y elemento constitutivo complementario a la motricidad (en tanto dimensión humana), pues en la motricidad el sujeto se mueve con una intención, es cuerpo-sujeto que se proyecta al mundo, al otro, que vive y es su cuerpo, pues según Margarita Benjumea (2009), “el movimiento del propio cuerpo es proyección, es generador de espacio, mi cuerpo es potencia de acción porque mi cuerpo tiene la capacidad de estar orientándose en el mundo” (p. 29). Particularmente en éste proyecyo la *práctica* tiene la intención de llevar al sujeto a emocionarse (sentir) y humanizar sus pulsiones y deseos, a expresarse desde su realidad corpórea y así pues, propiciar una reflexión en donde pueda dar cuenta de cómo la misma puede o no generar una experiencia de la *sexualidad*. Es decir que la *motricidad* permite la interacción con el *otro* y con *lo otro*, y todo lo que genera esa relación hace que esas subjetividades posibiliten la creatividad, la expresión, la comunicación, la transformación y fundamentalmente la ética (p. 176) en la intersubjetividad que deviene de la *sexualidad*.

Por otro lado, si bien existe toda una construcción epistemológica acerca de la comprensión de la *pedagogía*, es pertinente mencionar que si se pretende hablar acerca de lo que es esta última, resulta de vital importancia mencionar que se mueve en unos “*juegos de verdad*”, en un entramado de dinámicas políticas, económicas, sociales, culturales e históricas. En ese sentido inspira una gran duda, el hecho de que hoy día exista una proliferación de este concepto, que en todo caso tiene que ver con la educación. La emergencia de discursos en la empresa de definir la *pedagogía*, como parte de las ciencias de la educación, implica ante todo, una comprensión del ser humano y su función en la sociedad, esto claramente determina acerca de lo que se habla de pedagogía en el marco de un “Proyecto Nación”, pero fundamentalmente unas relaciones entre el qué, cómo y para qué enseñar y las relaciones entre educador-educando que allí subyacen, las

cuales, por supuesto, tiene que ver con la forma en que se entiende que el educando aprende, o más bien, accede al conocimiento y lo que debe hacer con él, dentro de su sociedad.

De cualquier forma, en los contenidos que se *pretenden* enseñar existe un poder que se ejerce, en ese caso, es elección ética y política del maestro hacer una lectura profunda de esos contenidos, o mejor aún atreverse a proponer los propios, esto es, “escribir nuevas palabras”, palabras que fundamentalmente permitan la construcción y la transformación de una sociedad más justa, sobre todo para las clases menos favorecidas. Esto es como lo mencionó Paulo Freire (1970), que *cada quien escriba su propia palabra*, lo cual no es posible, si no se supera la “concepción bancaria” de la educación, que en otros términos es la posibilidad de que el maestro lea la realidad y ¿cómo leerla sino desde las marcas en los cuerpos de sus educandos, desde las narrativas que en esos cuerpos devienen? El *diálogo* permite ponerse en común, leer las palabras que encarnan y expresan el lenguaje, la ideología con la que estos se proyectan al mundo, pero también expresa las contingencias, las frustraciones, las ausencias, el deseo de *ser más*, de empoderarse del destino, expropiado por la hegemonía, por las clases dominantes.

La construcción epistemológica de este Proyecto Curricular Particular pretende educar para que el sujeto se *gobierne* desde los elementos constitutivos propuestos en la *sexualidad* como dimensión humana, por lo tanto la apuesta educativa de este proyecto tiene que ver con comprender que allí existe una fuerza renovadora y emancipadora. Cabe mencionar que en tanto que proyecto, el lenguaje no será estático, sino que cambiará con el devenir, se replanteará en el acto de educar, que es educarse a sí mismo.

El concepto de *sexualidad* como dimensión humana implica una superación de la comprensión escindida del ser humano, superación que está relacionada evidentemente con una elección epistemológica, ética, estética y pedagógica (en tanto que política), la cuál es, desde luego, a partir de las Ciencias de la Motricidad Humana propuestas por Manuel Sergio (1986), que emergen de la preocupación por dar un campo de conocimiento que sustente la práctica pedagógica de la Educación Física, en transgresión del discurso biologisista e instrumental que ha permeado esta disciplina. Es necesario mencionar esta elección, pues lo que subyace en ella es la comprensión de un ser humano que se mueve intencionadamente en el mundo, donde la *motricidad*, en tanto que dimensión humana, se teje con la *sexualidad* en la proyección de la *corporeidad del sujeto en el mundo*, donde la *sexualidad*, desde sus *elementos constitutivos*,

propuestos en este Proyecto Curricular Particular, a saber: *sexo, placer, deseo, erotismo y lenguaje*; representan la fuerza, *vital y creativa* que lleva al sujeto a *humanizarse y ser más*.

En esta apuesta pedagógica, se entiende que el educando, empoderándose de su *sexualidad*, se va empoderando de sus *acciones*, que, *éticamente*, necesita e implica una *reflexión* de las mismas. Aquí tiene un papel crucial el pedagogo, pues en una responsabilidad eminentemente intelectual y permanentemente autocrítica, problematiza e interpreta su realidad en relación con sus educandos, dando lugar a que ellos, como expresó Freire (1970), escriban *su propia palabra* y con ello al maestro la posibilidad de develar el *poder* y las relaciones, nunca neutrales, que se establecen en el aula.

Por esa razón, el pedagogo entiende que en los contenidos que el pretende poner a circular, hay un *poder* del que debe responsabilizarse, pues sabe que en el lenguaje hay un poder, por lo tanto, hay pedagogía en la medida en que el pedagogo se comprometa intelectual ética y políticamente a escribir nuevas palabras que no sean mero “verbalismo” o “activismo”, sino que transgredan la concepción “bancaria” de la educación, en ese caso, la *sexualidad* es una de ellas. Y en ese compromiso, el maestro estará en constante preocupación porque el educando cuide de sí, pero además por cuidar de sí, pues con su vida manifiesta esa “ética de la existencia como obra de arte” (Klaus, 2005, p. 223), porque no puede olvidar que el que no cuida de sí, no puede cuidar de los otros, en pocas palabras, hay que hacer primero para uno mismo. Esto es entonces dejar de ver al sujeto como producto de unas prácticas y técnicas siempre encarnadas en la subjetividad y, en su lugar posibilitar una praxis con sentido en la que, se forme, se altere, se transforme y lo lleve a una experiencia en este caso de la sexualidad, a partir de ese cuidado, en una relación ética con los otros y lo otro.

En clave epistemológica, desde la *motricidad*, se pretende la superación de un cuerpo-objeto a un *cuerpo-sujeto*, esta es por lo tanto una decisión pedagógica, pues es en principio la manera en que se concibe la relación entre el educando y el conocimiento que el educador pretende poner a circular, en su preocupación auténtica, por transformar, transformándose a sí mismo, buscando una sociedad más justa y verdaderamente democrática. En ese sentido, de allí parte la comprensión de la *pedagogía* en este Proyecto Curricular Particular, donde el educador tiene un papel protagónico en búsqueda de la transformación social, en una relación *dialógica* con sus estudiantes, quienes tienen *palabra*, ya no reciben información pasivamente, lo cual transgrede

las “pedagogías imperantes” (Dussel, 1980, p. 71) que siempre se han preocupado por docilizar los cuerpos, con fines de “reproducción social”, en cuyo caso, la educación física ha tenido un papel protagónico en la alienación de las clases sociales menos favorecidas. Por lo tanto, es responsabilidad del maestro dar *palabra*, pues mediante el *lenguaje encarnado* el educando puede expresar sus ausencias, frustraciones y contingencias en la clase de educación física y gobernarse en relación con los otros y con lo otro, en esa *voluntad de ser más*.

Entonces, como se ha tratado de abordar en estas líneas, el papel del *pedagogo* es comprender que ningún contenido, ni ninguna relación es neutral, sino que hay un poder que se ejerce en el acto de enseñar y que implica una gran responsabilidad intelectual, plantear el método, las estrategias, la didáctica, etc. y una elección fundamentalmente política en la búsqueda de la transformación social. Esto, a título de conclusión provisional, es que desde este proyecto se entiende por pedagogía un arte, una *estética* y una *ética* del acto de educar, donde hay una *poética*, una preocupación, ya mencionada, por escribir nuevas palabras, esas que, como bien plantearon Friedrich Nietzsche (1882) y Michel Foucault (1984), hagan de la existencia, de la vida, una obra de arte, en este caso, hacer del acto de educar una obra de arte, porque ante todo “aprendizaje y vida se entretujan” (Assman, 2002, p. 29), lo cual puede expresarse, en clave “foucaultiana”, la construcción de una *ética* propia, en transitar a un ser que inicialmente no se era (Runge, 2003, p. 221).

Proyecto de cultura y sociedad

No es posible hablar de la cultura y la sociedad sin hablar del hombre, pues, como ya se ha insistido en este proyecto, desde una mirada *transgresora*, el hombre hace la cultura, como la cultura hace al hombre aportándole el lenguaje, pero es el hombre-sujeto, en condición de inacabado y en su *deseo de ser más*, quien se preocupa por escribir nuevas palabras, esto se expresa en el mito, la metáfora, la *poética*. Estas palabras deben representar nuevos valores que permitan pensar la construcción de una sociedad más justa. La *sexualidad* tiene un papel protagónico, en tanto que dimensión humana, pues entretujada con la *motricidad*, hace que el cuerpo-sujeto busque la transformación de su sociedad y su cultura, en un afán renovador por una sociedad más justa y democrática, que ante todo implica *relaciones éticas*.

Como bien se ha planteado, en la *sexualidad* está un lenguaje, lenguaje que viene de la cultura, del trabajo del hombre en un tejido social. El mito, la religión, la moral, las dinámicas

económicas y de poder expresadas en los *juegos de verdad* manifiestas en una epistemología, dentro de un momento histórico, proporcionan unos valores, un *ethos* con el que el hombre *es en el mundo*, pero también con el que se ejerce un poder sobre él. Los *dispositivos y tecnologías* que la sociedad insta para regularse y mantener la cohesión social, pueden ser, la mayor de las veces, perversas, como en las sociedades capitalistas.

En ese orden de ideas es necesario mencionar que tras éste proyecto hay unas decisiones epistemológicas, que a su vez son políticas, éticas y estéticas, que entre otras cosas, entiende que, sobre todo desde una disciplina como la de la educación física, lo importante no es mantener a los seres humanos en movimiento, en un mero “activismo” dentro de unas lógicas eminentemente productivas e instrumentales, que determinan las formas de relacionarse con los demás, los vínculos que se establecen con los otros, siempre de contrato, en una lógica de ganancia personal, lo cual se manifiesta en todas las relaciones y prácticas ya sean amorosas, de amistad, etc.

Las denuncias de Michael Foucault, respecto a los dispositivos de normalización, entre ellos la *sexualidad*, no pueden ser estudiados solamente con intenciones de acumulación de capital cultural y con ello, la reproducción de esas lógicas, al contrario, deben ser para que los sujetos se resistan, se empoderen, lean, conozcan y transformen su realidad. Para ello es necesario replantear lo que se entiende por comunidad, en cuyo caso, es pertinente mencionar que la sociedad y los vínculos que se establecen entre seres humanos, ponen ciertas cosas en común, nunca éticas, pero que proporcionan una membresía a partir de lo que se es propio, lo que es propiedad privada. El lugar acomodaticio de pensar la comunidad y la sociedad, a partir de lo que se tiene en común difícilmente permitirá una cultura de paz, una comunidad de paz, como se pretende en este momento coyuntural de Colombia, muy bien Roberto Esposito en *Communitas* (2012), bajo estas premisas expuestas, *reescribe* la comunidad desde la sociedad, más bien pensando en eso que no tenemos en común, en eso que no es propiedad de nadie, como puede serlo el conocimiento dentro de la comunidad académica, sino que incluye al que tiene unas *palabras* distintas, esto implica pues una *ética*, dado que hay un deber, una elección de renuncia para transformar las palabras propias, escribiendo unas nuevas, que dinamicen la cultura y que no permitan caer en la gerontocracia y además pensar en una redistribución de la propiedad privada, donde no necesariamente se expropie la sociedad burguesa, sino que esta última se

conciencia que en un mundo de clases sociales, es la suya, la que legitima y *reproduce* el ejercicio de la desigualdad, la precariedad, la marginación y la violencia, en síntesis, la irresponsabilidad del capitalismo.

De esta manera es en ese ejercicio de *alteridad* en el que se percibe al *otro*, lo cual no es posible sin su presencialidad física, sin la acción intencionada y práxica del otro, de su *sexualidad* siempre distinta a la propia, diversa, cambiante y por lo tanto co-determinante. En ese sentido como la sexualidad es una dimensión humana y por esa razón inaprehensible, es que no puede ser propiedad privada de nadie, es la alternativa más ética de establecer relaciones con los otros pues es en ella que el ser humano entiende en *sí mismo* y en el otro esa posibilidad de desarrollo, transformación y emancipación, en una relación libre de contratos y en resistencia a la expropiación del tiempo y de la vida, propia de las sociedades capitalistas, que impide ver la humanidad de los demás y con ello la imposibilidad de establecer un vínculo limpio de interés.

Teoría de Desarrollo Humano

Teniendo en cuenta las decisiones y elecciones epistemológicas y políticas de este proyecto, hay que mencionar la necesidad de establecer relaciones entre dos teorías de desarrollo humano. Estas dos teorías propiciarán la emergencia de una propuesta alternativa de desarrollo humano, donde la *sexualidad*, la *motricidad*, en tanto que dimensión humana y la *corporeidad*, tengan cabida. En ese orden de ideas, es justo decir, que desde éste proyecto, el desarrollo humano se da, gracias al lenguaje y al empoderamiento del mismo, esto es, transformando el lenguaje y con ello la cultura, lo cual es muestra de humanización.

Por lo tanto, desde las teorías “Desarrollo a escala humana” de Manfred Max-Neef (1998) y la “La ecología del desarrollo humano” de Uri Bronfenbrenner (2002), existen unos principios fuertemente relacionados con la *motricidad humana* y por lo tanto, con la *sexualidad*, donde el sujeto se proyecta en el mundo intencionadamente, para la transformación de su realidad, en una responsabilidad con los demás y con su entorno físico y ecológico.

Max Neef, plantea que la “autodependencia” genera desarrollo en la medida en que las personas sean quienes actúen en su ámbito y cambien sus entornos. Esto no sucede si el sujeto no supera la objetivación y el control que los dispositivos y las tecnologías ejercen sobre él, esta

superación no es posible, si el ser humano no se asume como persona-sujeto, que es el objetivo fundamental de transformación de esta teoría, donde el ser humano se moviliza, pero reconociendo la responsabilidad de sus actos donde cada acción revierte en la globalidad, ya sea, de su entorno inmediato, como de aquello con lo que no tiene contacto directo, esto implica pues que su actuar nunca sea totalitario ni absolutista. En palabras de Max-Neef (1998) esto es:

Este trabajo propone, como perspectiva que permita abrir nuevas líneas de acción, un Desarrollo a Escala Humana. Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. (p. 30).

En otros términos, esta teoría es una alternativa a los populismos y a los totalitarismos que han incidido en el ejercicio de poder y puntualmente en las dictaduras sistemáticas del continente latinoamericano. Estas ideas políticas, siempre homogenizantes y perversas, no propician el desarrollo y marginalizan cualquier expresión de resistencia y transformación, además de una alienación de los seres humanos, en términos de su relación con la naturaleza y con los demás, esto a su vez se propicia por juegos de democracia, donde la participación y una aparente inclusión, centraliza aún más el poder y perpetúan los modos de producción hegemónicos. Por lo tanto, la superación de este ejercicio de poder, se genera en la medida en que el sujeto se empodere de su vida, de su *sexualidad*, transformando sus modos de ser y actuar con los otros, en una preocupación por la transgresión de esas estructuras sociales que desde principios como la *autoorganización, autodependencia y la autogestión* construyen una sociedad y una cultura más democrática.

Claramente el ejercicio de la democracia es replanteado en esta teoría, pues según Max-Neef, no basta con que una sociedad contenga la diversidad, sino que la estimule. El ejercicio de la democracia se da en la medida en que se propicie una socialización de distintas identidades en un tejido social, esto es una relación ética frente a los *otros y a lo otro*, o en palabras de Max Neef, una *ética del bienestar*.

Por su parte Bronfenbrenner, bajo la lógica ya expuesta según la cual toda acción revierte en la exterioridad del sujeto, esto es; su familia, sus amigos, sus compañeros de escuela y las

relaciones emergentes de cada miembro, que configuran en sí mismas una red compleja de relaciones que hacen parte de una globalidad del sujeto, pero así mismo esa información que circula en esta red, repercute en él, transformando su percepción de su realidad, o mejor, estimulando el desarrollo en una relación dialógica entre el ser humano y su entorno a partir de unos sistemas tejidos propuestos por él (mesosistema, exosistema y macrosistema).

Sin embargo, hay otros factores fundamentales que tienen que ver con el *lenguaje* encarnado y que en las diferentes interacciones propicia el desarrollo humano, este lenguaje tiene que ver con las realidades de cada sujeto, sus experiencias. Bronferbrenner puntualmente menciona la clase social, la etnia y los diferentes entornos de los que provienen las personas que, desde esta apuesta, interactúan en una clase de educación física. En ese orden de ideas, hay desarrollo en la medida en que desde la *ética*, se ejerce un diálogo entre *diversos*, que de manera conjunta acuerda una reorganización acorde a sus deseos, o que se transforme el sistema existente (Bronferbrenner. 2002. p.47). En otros términos, es posible el desarrollo siempre que el ser humano empoderado de su sexualidad, se gobierne, pueda ser testigo de sí mismo, de sus aprendizajes percibiendo su realidad, como la de los otros y de una manera más *compleja* aún, pueda dar cuenta de sus cambios, no instantáneamente, sino en y para cada instante de su vida.

Concepto de educación física

En términos de lo que se ha planteado acerca de la *sexualidad* y cómo esta puede adherirse y tejerse como un elemento constitutivo más de la motricidad en tanto que dimensión humana, es necesario justificar el hecho de que la sexualidad en tanto que fuerza creativa y voluntad por ser más y relacionarse éticamente con los otros, aguarda en sí misma ese carácter fundacional de la motricidad, siempre que es un movimiento intencionado y situado en el mundo. En ese orden de ideas, de igual manera que lo ha planteado Margarita Benjumea en su tesis de Maestría (2009) plantear este elemento constitutivo de la Motricidad responde a una construcción teórica en adhesión a unos principios epistemológicos y pedagógicos, en esa preocupación por escribir *nuevas palabras* desde el saber de la educación física.

Como se ha tratado de mencionar pues, este proyecto se encuentra en adhesión con las Ciencias de la Motricidad Humana planteadas en la Tesis Doctoral de Manuel Sergio (1987) y por lo tanto desde un paradigma eminentemente Fenomenológico y Hermeneútico, donde se le da un nuevo valor a la *experiencia de la sexualidad*, junto con sus elementos constitutivos, como

posibilidad de desarrollo y emancipación donde dialécticamente el ser, en tanto que “realidad psicoorganica”, confronta su realidad (Filogénesis-ontogénesis), con su voluntad de *ser más*, con aquello que él decide hacer de su existencia, de ahí que la *sexualidad* tenga un carácter *ontológico*. Esa fuerza renovadora que subyace en la *sexualidad*, es lo que pretende exaltarse desde este proyecto que bien nutre las bases epistemológicas emergentes de la Educación Física, que comprenden al ser humano desde su complejidad, como “un ser práxico que se hace haciendo en relación con los otros y con el mundo” (Benjumea, 2009 p.47), en medio del caos y la incertidumbre del devenir de la existencia.

En ese orden de ideas la Educación Física desde este proyecto es una disciplina que necesita *dialogar* con otras, pues requiere seguir fortaleciendo su sustento y tejido epistemológico, además de sus bases fundacionales emergentes, en esa comprensión de un ser humano que busca trascender y emanciparse en relación con los otros. De ahí el planteamiento del “*retorno de la sexualidad*” como *ruta vitalista* en el abordaje de la “Motricidad como Dimensión Humana”, pero resulta insuficiente si no se asume interdisciplinariamente.

Por otro lado y como pretende la formación del PCLEF (2004), éste proyecto asume la *investigación social del cuerpo* desde una educación física que debe y problematice los valores dados al cuerpo, pues éste es *territorio* por descubrir, que implica al *ser* en cuanto tal, en sus marcas, en la expresión de un lenguaje, en su existencia. Será desde la hermenéutica del sujeto, la narrativa corporal, la semiotricidad y la expresión corporal como principios disciplinares en éste proyecto preocupados fundamentalmente por el *lenguaje encarnado*, los que en adhesión con la motricidad como dimensión humana permitirían, o al menos es la pretensión tejerse con el propósito de formación.

La Narrativa Corporal: La narrativa permite conocer cuáles son aquellas interpretaciones que tienen los sujetos de sí, además de los sentidos que puede encontrar a partir de ellas (Larrosa, citado por García, 2011). Esto le permitirá al sujeto acercarse a las comprensiones que él tiene en su habitar en el mundo, lo que ha construido y como se ha configurado a partir de su historicidad sin olvidar la del *otro*. Se entiende entonces que el cuerpo es como ese lugar de la experiencia vivida (García 2011), (desde el acontecimiento), y en la narrativa el sujeto encuentra que es posible expresarla al otro, esto es, dar testimonio, darle un sentido a partir, de lo que significa para él, es decir, escribir nuevas palabras. La narrativa es pues ese reconocimiento al sentido de

la vida, a la manera en como es posible relacionarse respecto a los sentidos de los otros y sus narraciones. Además, con la narrativa como dice Foucault hay una “comprensión de los procesos de subjetivación del sujeto... la narrativa es ontológica e histórica. Ontológica porque con-tiene las acciones, las prácticas, las reflexiones, las vivencias, las experiencias y las transformaciones que han llevado al sujeto a ser lo que es, e histórica porque se da en la temporalidad humana, debido a que no distingue linealmente el pasado, el presente y el futuro sino el tiempo vivido, entendiendo que en el presente se encuentran el ¿quién soy?, el ¿qué he sido? y el ¿qué seré?” (Foucault, citado por García, 2011, p. 72). Es decir que el tiempo es subjetivo, depende más del sujeto, de su vida, de cómo quiera narrarse, a partir, de las experiencias encarnadas hechas cuerpo. Esas experiencias son las que particularmente lo llevan a unas prácticas de sí en las que es posible develar aquello que le ha permitido *re-construir-se, re-conocer-se y re-crear-se*.

En ese orden de ideas Carmen Garcia (2011) menciona que:

En la narración, la palabra es extrañeza, interrogación y desprendimiento de un sí mismo que ha sido encerrado y disciplinado; la narración pronuncia la contingencia de la identidad y, en una actitud límite entre el adentro y el afuera, como la plantea Foucault, el sujeto se reinterpreta para relacionarse con sí mismo y a sí mismo como otro. Y, en este acto de fidelidad, libertad, saber, voluntad y poder, el sujeto teje otros hilos de su existencia y, viajero del cuidado de sí, es capaz de re-novarse en su propia historia (pp. 73 y 74).

Hermenéutica del sujeto: Desde una hermenéutica es posible develar que interpretaciones hace el ser humano de sí mismo, del mundo y de su vida, a partir, de su historia, de lo que va narrando porque es aquello que va siendo. Con esas interpretaciones el sujeto va siendo consciente de lo que lo ha constituido, se inquieta, va conociéndose pero además cuidando de sí, esto, con un sentido estético en la medida en que se empodera de su conocimiento y lo hace propio porque conociéndose es posible *cuidarse* (Runge, 2003, pp. 219-221) y en ese ejercicio de voluntad, es posible *ser más* de lo que se era; en ese sentido, el cuerpo deja de ser un cuerpo-objeto y pasa a ser un cuerpo-carne como dice luz helena () “el cuerpo es la presencia misma de la persona”, entonces al conocer que lo que lo constituye pasa por el cuerpo (lo encarna) es posible otorgarle nuevos valores al cuerpo. Es en ese conocer de sí hay una búsqueda de verdad pues “sujeto y conocimiento se encuentran en una relación íntima: aquel actúa sobre la verdad y

esta actua sobre él” (Runge, 2005, p. 216), el sujeto asume su vida éticamente, pues hace un constante cuestionamiento sobre sí a partir de su experiencia para transformarla.

La Semiotricidad: Entiéndola como esa carga semiótica (lenguaje) que permite hacer lecturas de las transformaciones y adaptaciones que hace el sujeto del espacio y de las situaciones motrices que se le presentan, pues él esta haciendo también una lectura de esa información, para tomar decisiones en el dialogo con el otro que le permitan problematizar y llevar a cabo la situación motriz. Entonces desde la semiotricidad se develan las alianzas, contradicciones, desordenes, afecciones, etc. expresadas desde el cuerpo en relación con los objetos, con el mundo y con los *otros*; en unas dinámicas presentes desde un “protagonismo” o “antagonismo, se le da un lugar al otro y se le asiga un rol que tiene su incidencia en determinadas capacidades y habilidades que puedan estar al servicio de la práctica. Para que sean posibles esas lecturas presentes hay tres categorías que permitirán interpretar las acciones del sujeto dentro de la situación motriz, estas son:

Relaciones: Respecto al lugar que se le da al otro, la relación con su propio cuerpo y la manera de ver el del otro.

El lenguaje: A partir de ese lugar, se encuentra el lenguaje que esta circulando en los valores en relación con el cuerpo propio y las maneras de entender el del otro, por ejemplo, el despliegue físico masculino y la delicadeza femenina, o las formas en que se representa al otro desde sus habilidades.

Proposiciones de los estudiantes en el transito de la situación motriz: en donde se verán reflejadas las lecturas que el estudiante ha hecho de la información, del entorno y de la situación motriz presente y cómo las hace cuerpo para transformarlas.

Valoración: Dentro de lo que se llamaría evaluación y dejando claro que evaluar y peor aun calificar la experiencia de la sexualidad no es posible, como no lo es hablar de unos contenidos, pues estos limitarían la pretensión del propósito desde este proyecto y la idea de currículo, por ello éste sitúa su “evaluación” del acontecimiento (clase), desde el sentido que tiene la valoración. En ese orden de ideas, la valoración es entendida como aquello que fundamenta, sustenta, o se mueve en el acontecimiento con respecto a la sexualidad, a partir justamente de los valores dados al cuerpo socialmente incorporados y que encarnan la subjetividad del sujeto y con ello una manera de ser-en-el-mundo. Es que dentro de esa valoración tanto el maestro como el

educando puedan darle sentido a lo que ha sido de su sexualidad y qué lo ha llevado a pensar en ella, es decir, problematizarlo para así, construir nuevos valores.

Tercer Capítulo: Diseño e implementación

Distinciones y tejidos conceptuales entre lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico.

En una apuesta que pretende educar en y desde la *sexualidad* en la clase de educación física, se hace necesario repensar los ejercicios didácticos, en la práctica, como los curriculares a la hora de pensar las formas de poner a circular ciertas comprensiones epistemológicas, que responden a unas elecciones pedagógicas y por lo tanto éticas respecto a la manera en que el sujeto de aprendizaje, puede formarse a sí mismo. En ese caso, el maestro procura dar herramientas, nuevos lenguajes que permitan al sujeto devenir en otro continuamente, desde este proyecto, los elementos constitutivos son esas *nuevas palabras* que deben seguirse transformando y que pretenden ponerse a circular desde la pregunta, o más bien, de forma que el estudiante se pregunte por sí mismo. En ese caso Henry Portela Guarín propone el currículo como:

“Un documento de identidad, es territorio y trayecto fenomenológico; se ajusta en la interpretación de la experiencia vivida, devela tramas profundas del ser del lenguaje posibles a la experiencia hermenéutica en tanto giro ontológico, puente entre texto e intérprete, portador de tradición en experiencia insostenible sin palabras, porque hablar-pensar, palabra-cosa, constituyen unidad indisoluble” (Portela, 2012, p, 90).

En el marco de lo que implica la sexualidad humana está el lenguaje, este es un elemento constitutivo, pues con este se dona la palabra, el ser expresa su experiencia, es este un configurador de la *sexualidad* del sujeto, el lenguaje humaniza pues permite que el ser en su máxima expresión manifieste lo que siente, lo escriba, lo narre, lo testifique empoderándose de la palabra, de su palabra para trascender dándole sentido y significado a aquello que siente, que le pasa, que le acontece; es el que le asigna un significado a la experiencia, en términos de Freire (1970), pues con el lenguaje puede “pronunciar el mundo”. Esto le da un lugar distinto al maestro, revitaliza su papel como transgresor de la cultura escribiendo nuevas palabras a partir de la lectura hermenéutica de la realidad de sus educandos.

En ese sentido lo pedagógico no se puede confundir o reducir con una ciencia, con un saber científico; pues su sentido no es experimentar con el ser humano, no es el de determinar una verdad absoluta o fragmentar el saber, cayendo en “*reduccionismos prácticos, investigativos y*

epistémicos” (Ramírez, 2010, p. 29) no es posible que la pedagogía sea reducida en términos solamente de enseñanza y aprendizaje, como tampoco en una mera disciplina. Pues toda elección pedagógica es fundamentalmente política y en cualquier decisión no hay neutralidad, como no la hay en el lenguaje. Es por ello que se hace necesario replantear la idea de currículo, para darle un retorno a la responsabilidad del maestro en su compromiso con la transformación social en la base, es decir, en la escuela, propiciando experiencias que impulsen a la transformación social, en este caso una *experiencia de la sexualidad*, donde dentro de la comprensión pedagógica estarían de manifiesto unos principios pedagógicos, propuestos por el pedagogo Paulo Freire, estos son: la dialogicidad, el diálogo, la problematización y la praxis, que se adhieren epistemológicamente a una *fenomenología del conocer* (Da Silva, 1999, p. 30).

En términos de lo didáctico y el cómo poner en acción esas intenciones en el aula, claramente allí subyace una comprensión del ser humano en relación con el conocimiento. Para posibilitar una organización de la enseñanza respecto a la intención formativa que se propone este proyecto en una apuesta de la sexualidad, partiendo de sus elementos constitutivos como el placer, el deseo, el sexo, el lenguaje, el erotismo y la memoria; habría un diseño de unidad didáctica, porque como señala Gimeno Sacristán (2002) “a través del diseño de unidades de aprendizaje se pueden abarcar contenidos que permitan a los estudiantes problematizar su realidad, que los mueva y los inquiete (p. 213). Es importante mencionar que no por llamarle organización su diseño tendería a ser lineal, pues perdería todo su sentido fenomenológico, sino que es la complejidad, el desorden y la reorganización las que permiten una interpretación, partiendo de ésta premisa, la planeación se establece a manera de red a partir de unas preguntas que permitan, o esa es la pretensión, problematizar la sexualidad y por lo tanto la experiencia de la misma; bien lo menciona Juan Ignacio López (2005) “una manera no lineal de estructurar los saberes escolares en el marco de un proyecto curricular consiste en crear redes de problemáticas... que permite trabajar al menos los contenidos”, (p. 254). Diseñarlo en red tiene un sentido particular, pues en ella están de manifiesto los elementos constitutivos de la sexualidad que giran en torno a un acontecimiento (clase), intención formativa y que permiten, partiendo de cualquier pregunta estar entretejido con dicha intención y con cada uno de los elementos en una valoración del aprendizaje; para hacerlo más específico, este mismo autor señala las posibilidades que este diseño en particular permitiría ; “la diagramación y ordenación de los contenidos en red

posibilita acceder al conocimiento escolar entrando por cualquier nodo o concepto clave y siguiendo diferentes rutas de aprendizaje” (p. 256).

En uno de los elementos constitutivos de la sexualidad (placer), se menciona el aprendizaje como parte de la vida, como elemento consustancial de la misma, es por ello que lo importante aquí es la exaltación de la *experiencia del mundo de la vida*, la cual surge como principio pedagógico problematizador, como a su vez principio didáctico en el disfrute y goce del aprendizaje. Esto replantea la comprensión del *sujeto aprendiente* y le da un lugar distinto, intencional y consciente del mundo en relación con el otro y con lo otro.

Unidad didáctica

Para pensar en una planeación, si así pudiera llamarse, o en un *trayecto* para llegar a una *experiencia de la sexualidad* implica unas elecciones pedagógicas y son pedagógicas porque hablar y construir un nuevo lenguaje desde la *sexualidad*, es en sí mismo transgresor, pues implica retomar un discurso que como lo denuncia Foucault en “Historia de la Sexualidad I”, (1991) es un “elemento” que ha sido confiscado por la sociedad burguesa y utilizado como dispositivo de normalización, lo cual implica pues que exista una proliferación del discurso de la sexualidad, que sea normal, es más, en tanto que dispositivo tiene la particularidad que el individuo se sienta libre en sus prácticas, como también de sacar a la luz al anormal, al que ha incorporado un lenguaje distinto, diverso, extraño.

De allí emerge la duda y la lucha contra la moralidad en este proyecto, pues este dispositivo ha tenido un lugar imperativo en la clase de educación física, por con siguiente en su papel, en la docilización de los cuerpos, ha reproducido el dispositivo, falta con pensar en el uniforme (chicos o chicas) o los test de capacidades físicas distintos para hombres y mujeres, donde se obvia una superioridad masculina, lo cual legitima una sociedad patriarcal, donde como lo denuncia Dussel (1980) “padre es el Estado y madre es la cultura” (p. 29). En ese caso, el lugar de la pedagogía desde una apuesta que “*retorne*” a la *sexualidad* es, pues, escribir *nuevas palabras* que permitan superar esa relación “edípica” y transvalorar la cultura, en otras palabras, como lo expresa Dussel, es pasar de una erótica a una política, es superar el apego a la madre, que es la cultura y transgredirla, lo cual es propio de sujetos políticos.

En ese sentido, este proyecto pretende recuperar el discurso de la sexualidad para darle un carácter *existencial, ontológico, propio del ser y consustancial a la existencia*. Reconocer la

sexualidad como *experiencia singular y dimensión humana* tiene que ver, en primera medida con una adhesión a la motricidad humana y con ello a las *ciencias de la motricidad humana* propuestas por Manuel Sergio, donde trabaja en darle un sustento epistemológico y pedagógico a la educación física y a su vez se le da un carácter intencional, consciente y voluntario al movimiento del ser humano, lo cual permite que éste se sitúe y mueva en el mundo. En ese caso la *sexualidad*, junto con sus seis elementos constitutivos creados bajo la influencia de autores como Friedrich Nietzsche, Alexandre Kojève, Jacques Lacan, Xavier Zubiri, Hugo Assman, Joan Carles Melich, Michel Foucault, entre otros, representa esa fuerza creadora, vital, renovadora y transgresora, con la que el sujeto al empoderarse, se va relacionando con el otro y con lo otro éticamente con *voluntad de ser más*.

Sin embargo esto no es posible si no se tiene en cuenta el lugar del sujeto, su “lenguaje encarnado”, ese que permitirá problematizar la realidad propia, o en términos “Freirianos”, que permitan escribir la *propia palabra* y allí *pronunciar el mundo*, en ese sentido, metodológicamente hablando se le da un lugar imperativo al lenguaje y se comprende el currículo como *Trayecto Fenomenológico* que en relación con Freire con su apuesta de una *Fenomenología del acto de conocer*, se le da un lugar a la visibilización de la no neutralidad del lenguaje y su papel en la estructuración de un mundo intersubjetivo, o en palabras de Freire, “leer la realidad”; por lo que más que una evaluación habrá una valoración que permita hallar el sentido significativo que el estudiante le dé a su experiencia a partir de las preguntas, cuestionamientos y su testimonio. Los principios pedagógicos Freirianos incorporados en este proyecto, los cuales desde el *lenguaje* expresan y exaltan una visión *Hermenéutica* del sujeto, en la lectura de su realidad, donde conscientemente y gracias al nuevo lenguaje que va incorporando, devela sus faltas, afecciones e insuficiencias, para la posterior transformación de su realidad y con ello su emancipación escribiendo *nuevas palabras*. Eso implica en términos de “trayecto fenomenológico” un *horizonte*, un *camino*, el cual se ha establecido a partir de los elementos constitutivos de la sexualidad: placer, sexo, deseo, lenguaje, erotismo y memoria, los cuales permitirán, o al menos esa es la pretensión, develar el espectro de la *experiencia del mundo de la vida* del sujeto y con ello transformarla con intención, consciencia y voluntad. En ese caso los “contenidos” enseñables, serán esos lenguajes y esos valores que circulan en el aula y que en una responsabilidad ética, política, intelectual y científica, debe ser el punto de partida

para problematizar, luego para crear “situaciones” que en el *devenir* proyecten al *sujeto de aprendizaje* hacia el propósito de formación planteado en este proyecto.



Figura 2. Comprensión curricular como trayecto fenomenológico y lugar de cuestionamiento de la experiencia.

Creación propia.

Una unidad didáctica implica una toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en un ejercicio epistemológico y práctico, que constituyen una ruta para lograr ciertos mínimos y así reflexionar acerca, de los análisis de unos ejes problémicos y de las implicaciones que esto trae en la construcción de conocimientos. Es decir, que una unidad didáctica requiere una fundamentación, sistematicidad y rigurosidad en donde el docente y sus estudiantes tienen experiencias que construyen su conocimiento en el campo pedagógico, en el campo educativo y en el campo de la vida misma.

Diseño didáctico.

Partiendo de un currículo como “Trayecto Fenomenológico”, el diseño didáctico corresponde a una comprensión dinámica y en *devenir*, donde en el acto de educar y en lo particular, lo correspondiente a la enseñanza, entran en juego y en relación, unos principios pedagógicos,

disciplinarios y en este caso, *valorativos*, pues se pretende superar la *concepción bancaria* e instrumental de la educación, que en la mayor de las veces, se expresa en contenidos y evalúa la aprehensión de los mismos, casi que desde un paradigma causal, lineal e hipotético.

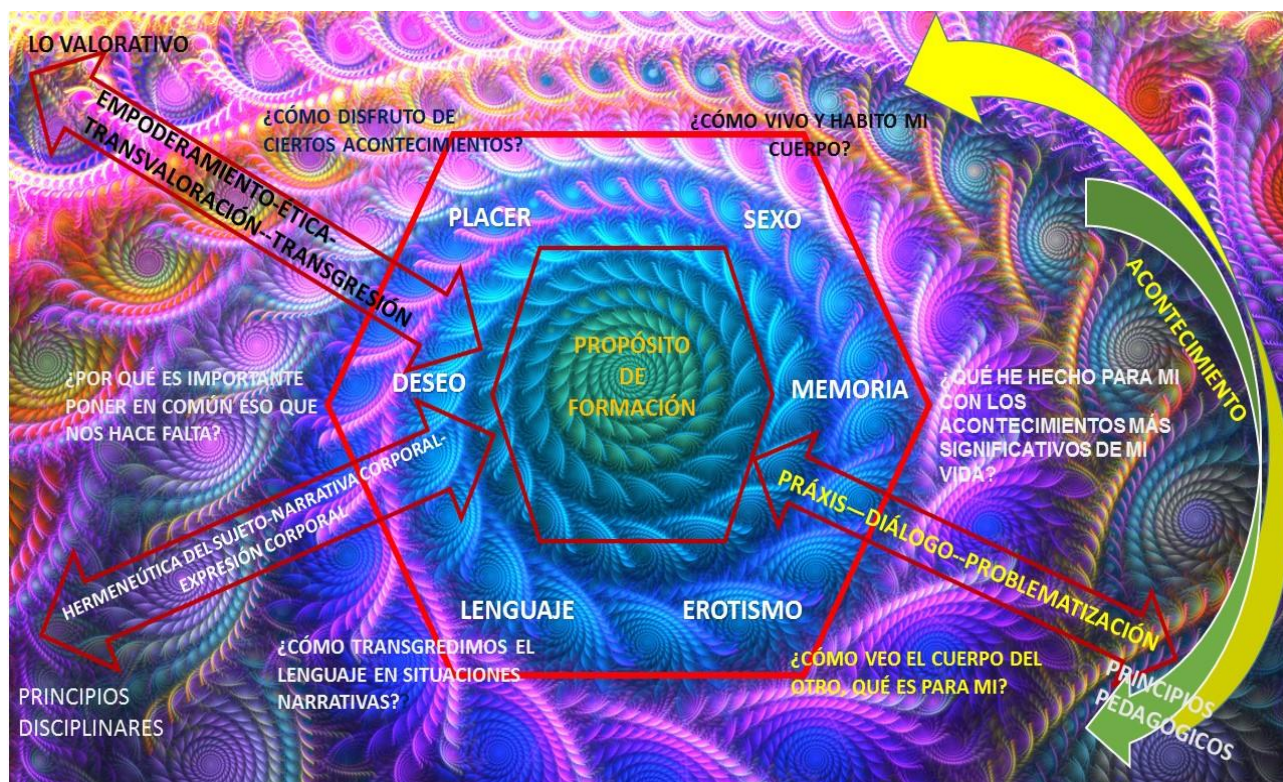


Figura 3. Imágen de la creación del diseño didáctico para la planeación de los acontecimientos del PCP.

Fuente propia

Evaluación: Consideraciones para una nueva comprensión de la evaluación en la educación física

¿Desde qué lugar se evalúa?, ¿qué racionalidad se encuentra explícita e implícita allí?, ¿qué ejercicios de poder se legitiman en y mediante la evaluación?, ¿qué se evalúa en un currículo en Educación física que se propone educar en y desde la sexualidad? Estas preguntas iniciales permiten situar un espectro de la carga histórica y epistemológica que inciden en las prácticas escolares incorporadas en el ámbito educativo. Es necesario, en este orden de ideas, cuestionar las implicaciones metodológicas de lo pedagógico y *del saber didáctico* en la comprensión de las relaciones de sujeto-conocimiento y de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de develar y

escudriñar lo que acontece rutinariamente en la realidad intersubjetiva de la escuela haciéndose cotidiano y *normal* para ponerlo “entre paréntesis” (Da Silva, 1999, p. 19).

Pensar en la evaluación de un proyecto desde la *sexualidad* asumiendo con ello la construcción epistemológica, implica retornar a unas consideraciones epistemológicas que evidencien las decisiones y enunciaciones *éticas*, políticas y estéticas. Éticas en términos de la correspondencia de una construcción del pensamiento pedagógico en relación con un momento histórico, unos sujetos concretos y las reflexiones que *devienen* de la práctica, escudriñando y develando los valores que emergen en el hecho educativo; de ahí la importancia de la práctica y en ella la enunciación del saber didáctico y por lo tanto disciplinar, construido y *re-creado* constantemente. Además de ello, esas reflexiones deben ser parte de aquello que es posible aprehender de la experiencia, en otras palabras, la manera en que tanto educador como educando dan cuenta de su construcción, *cuidado* y conocimiento propio, pues la educación, si es ética, debe permitir que los sujetos implicados en esas relaciones, puedan expresar que son algo que no tenían pensado ser, que devienen en otro. Por otro lado, son políticas porque la pedagogía es una decisión política y en ella hay implícitas unas decisiones y comprensiones epistemológicas y de lo humano que orientan su *práxis*. Y por último, son estéticas porque deben propiciar que el sujeto se empodere de su conocimiento, que lo haga propio porque conociéndose es posible *cuidarse* (Runge, 2003, pp. 219- 221) y en ese ejercicio de voluntad, es posible *ser más* de lo que se era.

En la evaluación hay toda una carga epistemológica que orienta y seguirá orientando las prácticas pedagógicas, particularmente desde la educación física, sin embargo es importante develar el carácter moral que allí subyace y el ejercicio *hermenéutico* que es necesario para abordar el ejercicio evaluativo. Andrés Runge (2003) presenta un análisis de la obra de Foucault *Hermenéutica del Sujeto* (principio disciplinar de este proyecto) y la lleva al plano pedagógico, expresando la necesidad de recuperar el valor del educador como un sujeto que se ocupa, cuida y conoce de sí, no como un modelo que sirva para la formación del educando, pues esto resulta ser un valor eminentemente de la moral cristiana, sino como alguien que incita y conduce a la *autoactividad* y a unas *prácticas de sí* en las que el sujeto se va *re-creando* y *re-haciéndose*. Runge, menciona los tres modelos morales por las que se han configurado las *prácticas* y *tecnologías de sí*, a saber el modelo Platónico de la reminiscencia, el Helenístico de la

autofinalidad y el cristiano de la *exegesis* (Foucault citado en Runge 2003, p. 223). En términos de la educación física en lo particular y de la educación en general, es el modelo cristiano y platónico los que han sido incorporados y naturalizados. Las prácticas educativas, en el caso del modelo cristiano, se orientan hacia un ejercicio eminentemente correctivo y por lo tanto de *subjetivación*, llevando a que el estudiante se sienta avergonzado de su propia ignorancia y que su errar deba llevarlo a un sentimiento de miedo y de culpa pues es una condición depravada y atemorizante, a partir de la cual el sujeto en una actitud de renuncia consigo mismo, busca alejarse de los hombres para encontrar en Dios, o en la verdad, en términos educativos, el camino o el encausamiento que lo lleve a la salvación, o en términos de la práctica educativa, un juicio *positivo* o “exitoso”, por parte del maestro, en su relación con la verdad (conocimiento) (Runge,, 2003, pp. 221-224).

En ese caso, la evaluación como ejercicio de *subjetivación* propicia que los sujetos de aprendizaje incorporen valores como el sacrificio, la vergüenza, el temor y con ello la muerte de la curiosidad y la pregunta, pues es propio del modelo cristiano en la medida que el hombre renuncie a aquello que no puede controlar (pues aunque está hecho a imagen y semejanza de Dios nunca podrá ser como él) (p. 224), que es condición propia del pensamiento occidental moderno y es precisamente desde allí donde empalma con el modelo platónico, pues la preocupación por el acceso a la verdad (asumiendo que ésta existe), se convierte en un encausamiento hacia una moral *positiva*, en la que ocuparse de sí mismo es orientada a la espiritualidad, al alma, en tanto vehículo de acceso al conocimiento, es un privilegio a la razón, a lo lógico, donde la relación consigo mismo se convierte en un ejercicio eminentemente instrumental y objetivante (p. 223) en el que es incomprensible *encarnar* el cuerpo propio y ocuparse de sí en un sentido *Helenístico*, en tanto que la *sexualidad* como dimensión humana, experiencia singular y práctica *vital* permite construir una propia ética y una estética de la existencia, cuya relación con la verdad, si así pudiera llamarse, es que precisamente la relación que se tiene con el propio cuerpo, el conocimiento y el cuidado que se tiene de sí, en otras palabras, es empoderarse de la vida encarnando el cuerpo con los valores morales y éticos propios y contruidos por sí mismo, sin olvidar la relación con los otros. Por lo tanto, al ser la sexualidad una experiencia singular, es inaprehensible, no es evaluable, solo el sujeto es quien da cuenta en la relación consigo mismo y con los otros, de que deviene en otro y que ése debe ser un ejercicio constante y permanente no solamente suyo, sino que debe ser fundacional en la

relación pedagógica, a saber, el *repensarse*, el re-hacerse, *re-crearse* y transformarse. De ahí pues, el lugar de los *principios disciplinares* que orientan la práctica de este proyecto en los *acontecimientos*, pues la *narrativa corporal*, en tanto ejercicio de cuidado de sí, permite dar nuevos valores al cuerpo propio que superen esas ideas cristiano-platónicas de cuidarse, para preocuparse por *ser más*, en tanto el sujeto se preocupa por hacer de su vida una obra de arte. Esto claramente debe superar la idea de evaluación para pasar a una valoración subjetiva, en donde tratando de aprehender lo que se ha ido siendo, el horizonte fenomenológico, desde un ejercicio eminentemente descriptivo, intencional y de constante cuestionamiento se sistematizará en un *rizoma*, sin embargo esto se profundizará en líneas posteriores.

En la evaluación hay unos ejercicios de poder, que cada vez más las instituciones y los proyectos naturalizan desde prácticas que corresponden con el lenguaje neoliberal, profesores y estudiantes se encuentran dentro de unas dinámicas perversas en las que el discurso mercantil ha acaparado las prácticas pedagógicas, reduciéndolas a un nivel gerencial, donde lo público pasa a ser un servicio y debe buscar la forma de privatizarse y entrar dentro de las dinámicas del mercado, de esa manera lo ideal es que el “Estado no intervenga en la economía y se limite a dictar las normas y a garantizar el funcionamiento de las instituciones que permiten al mercado autorregularse de manera armónica.” (Vega, 2014, p. 45), de ahí, el abandono del estado en cuanto a la preocupación por una vida digna y por proyectos que se resistan a las dinámicas neoliberales de la competencia y la calidad de las que es difícil escapar. En ese orden de ideas, la evaluación en tanto ejercicio de subjetivación, encausa a los sujetos dentro de estos intereses perversos que se distancian de lo humano y no rescatan el valor de que cada individuo *escriba sus propias palabras*, no donde todo valga, sino que permita que los seres humanos *encarnen* sus propias vidas, pues en la escuela hay un libreto para *vivir la educación* y, la evaluación como lenguaje no escapa a esta dinámica, pues establece unos roles en la relación educativa, debido a que “el capitalismo ha moldeado nuevos sujetos y ha configurado en ellos nuevas prácticas para gobernar y administrar la vida” (Pacheco, 2015, p. 5) en las que el sujeto es hablado por el *gran Otro* (Zizek, 2008, pp. 19 y 25) y por lo tanto sentido, pensado y en clave de *motricidad*, movido. Ése gran Otro es precisamente el encausamiento al que lleva el neoliberalismo desde valores *alienantes* como la competencia, el esfuerzo, la productividad, etc. desde los cuales el sujeto en ese ejercicio de autorregulación y racionalización se sienta libre (p. 6). Por lo tanto, como se ha tratado de mostrar, la evaluación naturaliza prácticas reconfiguradoras en las que se

escinde el cuerpo-sujeto para convertirlo en objeto de análisis (p. 5), pues resulta ingenuo pensar que la educación no se encuentra dentro de las dinámicas de la economía de mercado propias del discurso y la práctica neoliberal y de globalización.

Partiendo de lo anterior, es imperativo encontrar las relaciones entre los discursos de *saber* incorporados en la escuela, en cuyo caso instituciones de carácter mundial (Fondo Monetario Internacional y Organización Cooperativa para el Desarrollo) que nada tienen que ver con lo educativo ni con lo humano, estandarizan unas formas de entender aquello que se hace fundamental conocer, como lo es el caso de las ciencias duras, en otras palabras, lo educativo y lo curricular, se reducen a un ejercicio *funcional*, en clave de discursos empresariales e industriales de eficiencia, eficacia y calidad, propias del discurso neoliberal. Dentro de esos saberes y esos discursos, algunas disciplinas se han legitimado como hegemónicas en la comprensión de lo evaluativo en la escuela. Ese es el caso de la Psicología, que ajena a la práctica educativa y a las reflexiones pedagógicas que ello implica, se encargó de cuantificar y estandarizar tanto el aprendizaje, como el conocimiento en clave de un discurso *positivo, lógico y técnico*, a partir de indicadores y variables, que se consolidaron en las prácticas, reflexiones y en los modelos curriculares y pedagógicos americanos “que acompañaron el proceso de desarrollo industrial, particularmente en los EE. UU.” (Barriga, 1991, p. 15).

Es claro que la evaluación cumple un papel de *control social* en tanto que corresponde a un ejercicio de poder y dominación en la administración del *saber* y del *conocer* que se traspola a las instituciones educativas a partir de la calificación, la uniformidad, la aprobación y el elogio como valores que circundan en el ambiente escolar, eso que suele llamarse *currículo oculto*. Desde este lugar, se califican y valoran las subjetividades, los cuerpos y corporeidades, en la educación física particularmente, tomándose posturas correctivas, instrumentales, y normalizadoras (docilización de los cuerpos) que se han sustentado en las hoy entendidas, tendencias de la Educación física, como el caso de la Psicomotricidad, la Condición Física y el deporte, desde los cuales se evalúan sus postulados.

Desde este PCP, se entiende que en la creación e implementación de un proyecto curricular, se hacen evidentes las incidencias que éste tiene en la sociedad, la educación y en la vida misma del ser humano, más, cuando se habla de un currículo como trayecto fenomenológico; pues éste, como enuncia Da Silva “es visto como experiencia, como lugar de interrogación y

cuestionamiento de la experiencia (Da Silva, 2001, pp. 39-41), así entonces este tiene un sentido de compromiso con la experiencia del mundo la vida. Por lo tanto y como se ha querido abordar, es insuficiente hablar de una evaluación desde una perspectiva técnica, pues lo que se pretende es fundamentalmente visibilizar, legitimar y proponer nuevos valores al cuerpo a partir del empoderamiento de la *sexualidad*. En ese caso más que emprenderse una evaluación, se buscará una transvaloración del cuerpo, develando sus ausencias y castraciones en un mundo “hedonista como a la vez paranoico” (García, C. 2011, p.105). Partir de nuevos valores que el sujeto le dé a su cuerpo desde su *sexualidad* y el reconocimiento de este junto con sus elementos constitutivos, posiblemente llevará a una relación distinta con el cuerpo propio, una nueva forma de ser y sentir el cuerpo, además del replanteamiento de las relaciones (siempre de contrato y beneficio) que se establecen con los otros, con las cosas y con el mundo.

En este orden de ideas Henry Portela Guarín (2012) plantea:

Así, el currículo fenomenológico se manifiesta en una racionalidad que sospecha al igual de los silencios y los bullicios, de lo diurno y nocturno, lo formal e informal, en tanto posibilidad de desentrañar lo aparentemente encubierto en las normas, las historias, los discursos; es el encuentro de profesores que actúan, dialogan, indagan, proponen y transforman desde una concepción múltiple de la realidad y mundo; actitud solitaria de muchos educadores que inducen a la confrontación de contextos diversos a través de otras respuestas contra hegemónicas en el escenario educativo como espacio de debate y reconstrucción cultural alternativo (p. 94).

Como bien se ha abordado, este proyecto al pretender propiciar una *experiencia de la sexualidad* y al exponer una adhesión a la Fenomenología y la Hermenéutica desde una epistemología de la Educación Física, en este caso la Educación corporal, se propone un ejercicio metódico en el que como dice Gadamer, “no hay método” (citado por Manen, 2003, p.48).

Dentro de un ejercicio de investigación cualitativa, que supera el paradigma cuantitativo desde las ciencias sociales, es importante conocer algunas de las características que esta tiene, y poner en cuestión cuál es el lugar de la evaluación allí. Por lo tanto, una de las características, es que no es posible encontrar un método, que de manera casi que procesual indique como llevar a cabo “un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo” (Eisner, 1998, p. 197), pues desde este lugar, se trata más de observar e interpretar lo observado en el ámbito

educativo, donde la observación hable por sí misma. En ese orden de ideas, el investigador lo que hace es proporcionar una descripción general de los propósitos (p. 201), en el desarrollo de la investigación; otra característica es que hay enfoques, que permiten encontrar que puede o no ser apropiado dentro de la información y de ello derivan unas variables y escalas de valoración. Para terminar, una última tiene que ver con que el mundo se nos presenta como la unión de unas cualidades que son aprehendidas con la experiencia (en la que se construye un significado); hasta el momento pareciera que ir por esa línea tiene sentido, pero es cuestionable, y deja algunas preguntas como, ¿por qué el maestro no puede ser un investigador de su práctica?, ¿qué implica que terceros la “evalúen”?, ¿qué está allí? y mejor aún ¿qué sería la evaluación?, para ello y entendiéndola como dimensión Elliot Eisner (1998) dice que “la evaluación está relacionada, con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto” (p. 102), aunque cambie y cuestione además las estandarizaciones, los logros y la eficiencia que instrumentalizan la evaluación, hay una contradicción, esta, se debe al sesgo que presenta en términos de calidad, haciendo uso de escalas de valoración dentro de unas comparaciones que valoren, cuáles son esas cualidades del estudiante y saber el sentido y la dirección, ello resulta insuficiente para este proyecto, pues más que valorar las cualidades, que no dejan de ser importantes, es propio de éste proyecto interpretar esos valores dados al cuerpo que el estudiante pone a circular en la práctica, y la posibilidad de construir nuevos valores¹ que den sentido y un lugar consciente a sus experiencias en la medida en que es capaz de *narrarse*, pues narrándose se conoce, cuida de si y cuida del otro.

Es importante mencionar a Eisner, porque en tanto teórico de la evaluación cualitativa arroja unos principios fundacionales de lo que él comprende como evaluación, para hacer de la enseñanza una obra de arte. En ese caso los principios que este autor exalta son “la flexibilidad, el ajuste y la interacción” (p. 198) como sellos de éste modelo en los que según él, incluso el

¹ Dentro de lo que se llamaría evaluación y dejando claro que evaluar y hablar de calificar la experiencia de la sexualidad es insuficiente y entre otras cosas imposible, en el horizonte que se sitúa éste proyecto, así mismo, como no lo es hablar de unos contenidos, pues estos limitarían la pretensión del propósito desde este proyecto y la idea de currículo, por ello éste sitúa su “evaluación” del acontecimiento (clase), desde el sentido que tiene la valoración. En ese orden de ideas la valoración, es entendida como aquello que fundamenta, sustenta, o se mueve en el acontecimiento con respecto a la sexualidad, a partir justamente de los valores dados al cuerpo socialmente incorporados y que encarnan la subjetividad del sujeto y con ello una manera de ser-en-el-mundo. Es, que dentro de esa valoración tanto el maestro como el educando puedan darle sentido a lo que ha sido de su sexualidad y qué lo ha llevado a pensar en ella, es decir, problematizarlo para ir construyendo un saber de sí, para sí y desde allí construir nuevos valores.

propósito puede ser replanteado. Aunque reconoce la improbabilidad de predecir lo que acontece en la escuela, menciona que es importante la flexibilidad del proyecto sin perder de vista los objetivos, en el momento que sea indicado, pues “existen deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante” (p. 199), esto quiere decir, que en el ejercicio investigativo, establecer variables, para anticiparse y predecir, no son apropiados para este modelo, por su parte, también resalta el valor de lo sensible por parte del investigador para saber escuchar y comunicarse y desde allí rescatar los significados de los acontecimientos y los valores de las escuelas, donde, según él, no hay rutinas prescriptivas pero si es importante el buen juicio del investigador (p. 198).

Es rescatable el ejercicio propuesto por Eisner, fundamentalmente porque supera la lógica causal y el paradigma que deviene en ésta línea de pensamiento, sin embargo, se descartan posibilidades en el ejercicio descriptivo, específicamente desde el cuestionamiento y se insiste en el “juicio”, que es, como ya se ha mencionado, uno de los principios con los que este proyecto se confronta y *pone en paréntesis*, debido a que la educación física y la educación en general ya ha hecho juicios, lo que se quiere “hallar” desde este proyecto curricular, son los sentidos subjetivos de los juicios dados al cuerpo, desde el “*giro corporal*” que han arrojado las ciencias sociales, las ciencias humanas y la filosofía en la episteme de la *Educación corporal*, en cuyo lugar, se exalta el valor de la vida, en ese caso, la perspectiva de Elliot Eisner, resulta insuficiente porque de alguna manera se propone un método pero los caminos o métodos no pueden preestablecerse ni predeterminarse en indicadores fijos, estos tienen que emerger de los cuestionamientos, deben ser descubiertos o propuestos con la intención de responder a la pregunta en cuestión (Manen, 2003, p.47) que en el caso de este proyecto se va planteando en relación con las *preguntas generadoras* que se plantean como horizonte.

Max Van Manen (2003) en sus reflexiones Fenomenológicas respecto al ámbito educativo en su texto *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*, arroja la importancia de unas características de la investigación educativa en clave fenomenológica que se relacionan directamente con los principios pedagógicos Freirianos incorporados en ésta propuesta educativa (véase diseño didáctico). Manen propone que la investigación fenomenológica es cuestionar el modo en que se experimenta el mundo, pues querer conocer el mundo en el que se vive es propio de los seres humanos, conocer el mundo, es estar de una manera particular y es precisamente un

acto intencional de unión con el mundo (p. 23) que es motricidad y en ella, en tanto dimensión humana, se pretende ubicar la sexualidad. En ese orden de ideas, las características relacionadas con los principios pedagógicos de este proyecto son: investigar, cuestionar y teorizar que en clave fenomenológica se definen como intencionalidad y establecen una conexión inseparable con el mundo (p. 23), lo que supera la idea de Elliot Eisner y “armoniza” con la construcción e intencionalidad de este proyecto.

Profundizando entonces, Manen menciona tres principios desde los cuales debería orientarse la investigación educativa, a saber la Fenomenología, que describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida, en segundo lugar se encuentra la hermenéutica, que se refiere a como cada sujeto interpreta los textos de la vida y por último la semiótica que se usa para implementar “una aproximación práctica, estricta y lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica” (p. 22). De cualquier forma estos principios están fuertemente relacionados con la construcción de esta apuesta educativa en los principios disciplinares (hermenéutica del sujeto y narrativa corporal), en tanto el *lenguaje* como “elemento constitutivo” de la *sexualidad* y principio fundamental de esta construcción, pues, es el único medio desde el cual se puede *transformar* la experiencia pedagógica en una enunciación simbólica que emerge de la naturaleza intrínseca discursiva de la práctica, es una relación conversacional, un discurso sobre la relación de la vida pedagógica con la vida de los educandos (p. 127).

En ese orden de ideas, Manen aclara que las “ciencias humanas fenomenológicas” se orientan al descubrimiento (no al análisis del contenido): “quieren descubrir qué significa un determinado fenómeno y como se experimenta dicho fenómeno” (p. 47) en el caso de este proyecto las formas y los sentidos dados al fenómeno de la sexualidad, para proponer *acontecimientos*² que permitan construir una *experiencia de la sexualidad* propia, esto es, *encarnar* el propio cuerpo.

² En clave fenomenológica, Manen menciona que los acontecimientos son aquellos que nos permiten formarnos y desde los cuales es posible transformarnos y rehacernos. En términos de la Educación corporal, un acontecimiento es aquel que se hace experiencia, es una nueva forma de pensar en la educación debido a que en la “clase” algo nos acontece, algo se apodera de nosotros, algo nos significa, algo nos interpela, algo nos pone a pensar y a sentir, es precisamente desde allí que podemos ser transformados por esas experiencias. Esta es precisamente la dimensión ontológica sobre la que los seres humanos crean un saber sobre sí mismos y dan forma a sus propias vidas.

Manen (2003) propone seis pasos para dar cuenta de la *experiencia del mundo de la vida* en relación con los educandos. Lo que se tratará de hacer posteriormente es relacionar cada paso con las intenciones de éste proyecto. El primero de ellos es “centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo” (p. 48), que claramente tiene que ver con la *sexualidad* y su potencial de transgresión de la cultura, en tanto que escudriña los valores dados al cuerpo y a las relaciones que establecemos con los otros casi siempre de contrato.

El segundo paso es “Investigar la Experiencia del modo en que la vivimos y no tal como la conceptualizamos”, aquí en lenguaje en tanto que elemento fundamental, permitirá dar otros lenguajes a los *acontecimientos* que tienen lugar en el cuerpo, transgrediendo el lenguaje y significándolo con la metáfora y el mito, que es posiblemente la mejor forma de recuperar la perplejidad de la vida, esto es, la relación de *cuidado* que se tiene consigo mismo, mientras se *narra* la realidad propia. Por su parte el tercer paso, nos propone “Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno” (p.48), lo cual parte de una problematización previa de los *valores* dados al cuerpo y la relación entre saber, poder y subjetivación³ que emerge de la maraña de relaciones intersubjetivas, pues incorporado el *dispositivo*, es posible clasificar, legitimar o deslegitimar al otro, de lo cual nace en este proyecto, los “Elementos constitutivos de la sexualidad”.

El cuarto paso consiste en “Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir” (p. 48). Este complejo y comprometido ejercicio parte de la *problematización, la praxis y el diálogo* como principios pedagógicos freirianos, desde los cuales se pretende interpretar la *experiencia del mundo de la vida*, problematizar permanentemente el lugar en el que se está interpretando y transformar la práctica pedagógica, en tanto *reflexión-acción* del acto de educar. En ese caso, los “Elementos Constitutivos de la sexualidad” en tanto ejercicio de creación de *nuevas palabras*, permiten dar un lugar al momento escritural e interpretativo del fenómeno. En ese orden, el quinto paso pretende “mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia el” (p. 48), lo cual hace parte del *trasegar* de esta apuesta en la elección, que en tanto que pedagógica es política, por *transgredir y transvalorar* la cultura.

³ El discurso de la sexualidad no es unívoco, sino que por el contrario es polifacético y multiforme en la medida en que las prácticas y discursos que se consolidan frente al mismo, están anudadas en un gran tejido en donde convergen el poder, el saber y la subjetivación. El cuerpo como punto singular de la sexualidad: entre la normalización y otras posibilidades. (2017, p. 49)

El último paso se trata de “equilibrar el contexto de la investigación, siempre considerando las partes y el todo” (p. 48) que se refleja en la comprensión del “diseño” tanto didáctico como curricular y en la “sistematización de experiencias” como ejercicio de “evaluación” del proyecto.

El lugar de la sexualidad en tanto que experiencia singular, tiene que ver indudablemente con la experiencia del mundo de la vida. Las *marcas* del cuerpo propio exaltan su carácter *narrativo*, por lo tanto epistemológicamente hablando en términos de Educación Física y tratando de buscar la manera en que pueda interpretarse el fenómeno y la experiencia tanto propia como la del educando, debe ser imperativa la preocupación por el lenguaje, pues “el lenguaje constituye el único medio por el cual podemos transformar la experiencia pedagógica en una forma simbólica, que crea mediante su naturaleza intrínseca discursiva, una relación conversacional, un discurso sobre nuestras vidas” (p. 127) que se hacen cuerpo, en tanto que símbolo y que se expresa en la proyección consciente y voluntaria que se tiene en relación con las cosas, con los otros y con el mundo.

En un ejercicio de concreción respecto a la “forma” en que piensa evaluarse este proyecto a partir del ejercicio descriptivo ya mencionado que se recuperara en instrumentos construidos, los acontecimientos se *sistematizarán* en un *rizoma* que se adhiere a la perspectiva de Deleuze (2002). La elección del rizoma responde a una revisión literaria que comprende la relación de la construcción epistemológica de éste proyecto, junto con unas intencionalidades planteadas en principio, que tiene que ver con develar los valores dados al cuerpo y la posibilidad de escribir nuevas palabras; en términos de Delleuze, *desterritorializar* y *reterritorializar*, a partir de lo cual podría hacerse un ejercicio *hermenéutico* para pensar en la construcción de nuevas comprensiones de abordar la Educación Física desde y en la sexualidad y desde ése lugar la construcción de pensamiento pedagógico a partir de nuevas miradas sobre el *cuerpo* asumiendo la sexualidad como *dimensión humana* y *experiencia singular*.

Lo anterior tiene que ver con las preguntas fundamentales que plantea Marco Raúl Mejía (2010) a la hora de emprender la sistematización de experiencias, a saber: ¿Cuál es el sentido de la sistematización y qué se va a sistematizar? y con ello construir conocimiento para la vida desde la práctica pedagógica, en éste caso, para el empoderamiento de la misma desde la *sexualidad* en tanto elección y construcción *ética*. En ese orden de ideas y tratando de superar la idea de juicio de valor, Deleuze en su texto *Mil Mesetas* (2002) plantea el juicio de lo bueno y lo

malo como un ejercicio eminentemente rudimentario que cristaliza el pensamiento, cuando precisamente el rizoma “puede ser roto, interrumpido en cualquier parte” (Deleuze, 2002, p. 15), esto quiere decir que no corresponde al pensamiento occidental moderno en el que existe causalidad y linealidad. Por su parte, el *rizoma* permite establecer conexiones y reflexiones desde lo que Delleuze menciona como *eslabones semióticos*, que fluyen, se interrumpen, conectan y resignifican a partir de líneas de fuga (p. 10).

Es crucial el lugar que este autor le da al *lenguaje* y como se ha tratado de abordar en éste proyecto, la no neutralidad del mismo, debido a que “no hay lenguaje madre, sino toma del poder de una lengua dominante en una multiplicidad política” (p. 13), esa multiplicidad tiene que ver con las líneas de fuga que busca el rizoma hacia afuera, en cuyo acto se desterritorializa, cambiando su propia naturaleza al hacer conexiones con otras, esa característica hace que el rizoma no cese de conectarse con eslabones semióticos, los cuales se pueden conectar a su vez con organizaciones de poder, aspectos relacionados con las ciencias, las artes y las disputas sociales (p.13 y 14). Esto claramente se relaciona con la problematización y contextualización que se ha querido abordar desde la sexualidad y que responde a las preguntas fundamentales acerca de qué es aquello que se piensa sistematizar en búsqueda de la construcción de saber, fundamentalmente pedagógico.

Entonces, a la hora de abordar esos valores dados al cuerpo a partir de la *sexualidad*, en un ejercicio *arqueológico* se proponen tres *líneas de fuga* o eslabones semióticos que dinamizarán el rizoma para lo cual se tendrá en cuenta las descripciones y la información recuperada desde los distintos instrumentos en el *trayecto* de los *acontecimientos*. La primera de ella es la línea del *lenguaje* que tiene que ver con el ejercicio descriptivo (incluso de las otras dos líneas), la segunda es la de *cuerpo-carne*, que lo comprende como *signo*, acontecimiento de la *existencia* y lugar donde se encarnan los mismos, además de los sentidos y *valores*. La tercera línea es la *Pensamiento*, donde se evidencian unas intencionalidades, unas percepciones, interpretaciones, significaciones y se problematizarán los *saberes* y prácticas educativas en un ejercicio *ético*. Estas líneas, en el sentido del rizoma, se tocan y conectaran permanentemente, lo que en un ejercicio *hermenéutico*, permitiría la construcción de saber pedagógico, además de, a partir de esas constantes conexiones, establecer reflexiones que permitan crear *nuevas palabras* tanto en el *tránsito* del proyecto, como en los educandos pues como plantea Delleuze, analizando el

psicoanálisis desde el *rizoma* “tanto para los enunciados como para los deseos, lo fundamental no es reducir el inconsciente, ni interpretarlo o hacerlo significar según un árbol. Lo importante es producir inconsciente, y, con él nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente esa producción del inconsciente”(p. 23). Esto claramente tiene que ver con las *intencionalidades* del proyecto, de las que posiblemente emerjan nuevas *líneas de fuga*, nuevos eslabones que *desterritorialicen* y *reterritorialicen* las prácticas y con ello la construcción del proyecto, en tanto proyecto, pues al asumir la *problematización* como principio pedagógico Freiriano, es necesaria la movilización del pensamiento, per se, cualidad del *rizoma*.

Instrumentos.

Tabla II.

Instrumento de recolección, para la evaluación del PCP (Proyecto Curricular Particular).

Lugar:

Fecha:

Hora:

Pregunta generadora:		
Relaciones que pretenden establecerse	Descripción:	
Propósito del acontecimiento	Descripción:	
Problematización	Práxis	Diálogo
Preguntas del acontecimiento	Acontecimiento: Descripción	Lenguaje:
	Observaciones:	Valores:

Fuente propia

Tabla III. Cronograma por fechas de las prácticas y su pregunta orientadora.

Nº	Fechas	Pregunta de la unidad Didáctica	Actividades
1	8 de marzo, 2018	¿De qué es necesario hablar cuando se pretende educar en y desde la sexualidad?	El circuito preguntón
2	15 de marzo, 2018		Goloza cartográfica
3	22 de marzo, 2018		Narremos desde los gestos
4	5 de abril, 2018		Captura la bandera corporal

5	12 de abril, 2018	¿Qué elecciones epistemológicas y metodológicas están allí?	¡Ay, que buena esta la fiesta!
6	19 de abril, 2018		Twister pedagógico
7	26 de abril, 2018	¿Cómo es posible aprehender la sexualidad en tanto que experiencia singular?	Somos una semillita
8	3 de mayo, 2018		Coreografía corporal
9	17 de mayo, 2018		Carnaval “me río de Janeiro”

Fuente propia

Cuarto Capítulo: Ejecución Piloto

En este capítulo se describen las características físicas y contextuales de la Institución Educativa Distrital San Agustín. Se expone las relaciones del entorno con la población que asiste y las concreciones de la Misión, Visión, Sistema de Evaluación y su Proyecto Educativo institucional comprendidos en el Manual de Convivencia.

Microcontexto

Esta institución educativa se encuentra ubicada al respaldo de la “Carcel la Picota”, que de entrada expone unos valores y unas dinámicas sociales propias de la delincuencia común. Esto se refleja en los estudiantes que reciben en esta institución, los cuales, casi siempre, exceden la edad correspondiente a cada grado. Llama la atención el hecho de que en esta institución se de un lugar a prácticas culturales y artísticas, al parecer, desde todas las áreas. Esto se presenta como una oportunidad para la educación física en repensar las prácticas y discursos institucionalizados y en su lugar proponer otras formas de pensar el cuerpo que permita a los sujetos de aprendizaje relacionarse consigo mismo en contexto.

P.E.I.

“Desarrollo del potencial humano desde el fortalecimiento de las relaciones interpersonales”

Misión.

El Colegio San Agustín I.E.D. tiene como misión la formación integral de los estudiantes bajo la formación política y de gestión social, la cual comprende tres ramas: gestión en liderazgo social y ambiental, gestión en comunicación tecnología y sociedad y gestión artística y deportiva; generando ambientes de aprendizaje mediados por la investigación y la comunicación, fomentando las relaciones interpersonales que permitan el desarrollo de potencialidades y saberes que contribuyan con el desarrollo personal, económico, social y cultural de la comunidad.

Visión

El colegio San Agustín Institución Educativa Distrital, será reconocido como un establecimiento generador de procesos de desarrollo y gestión en la comunidad, propiciando el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes; que les permita integrarse con eficiencia y eficacia en el campo educativo y laboral, brindándole herramientas para transformar su realidad personal, mejorando su calidad de vida y su entorno; entregando a la sociedad personas con saberes, valores y compromiso social.

Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIE)

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes mediante los logros alcanzados. Son propósitos de la evaluación:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Población.

Las prácticas se llevaron a cabo con estudiantes de grados sexto y séptimo de la jornada mañana, sus edades oscilaban entre los 12 y 14 años. En estos cursos había presencia de diferentes étnias, miembros de otras regiones del país y estudiantes con capacidades no convencionales, expresadas desde el retardo mental leve. Quizá, en relación con el entorno de esta institución, varios estudiantes se encuentran con procesos penales y otros cuyas familias están en prisión.

Quinto capítulo: Análisis de la experiencia

Interpretaciones y consideraciones a partir del Rizoma, Sistematización de la Experiencia a partir de la comprensión Curricular como documento de identidad y lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia.

Las prácticas pedagógicas arrojan nuevos horizontes que permiten repensar las relaciones y los ejercicios didácticos que se tejen con los sujetos de aprendizaje, esto, claramente parte de las elecciones epistemológicas, políticas, éticas, estéticas y por lo tanto de unas comprensiones de lo humano. Desde este proyecto y en el *transito* de este documento se ha querido exponer precisamente las elecciones que dan cuenta de las prácticas desde la educación física, a saber, desde el *acontecimiento* que en clave de *sexualidad*, permitan poner a circular los elementos constitutivos de la sexualidad como posibilidades de que el sujeto encarne su cuerpo *estéticamente*.

Para llegar a unas reflexiones éticas de la práctica pedagógica, es necesario replantear el lugar que ha tenido la pedagogía, pues esta, en clave *moderna* se ha legitimado como una de las ciencias de la educación, que convierten este campo, en un saber. Saber que resulta, muchas veces, siendo un “instrumento de poder” (Foucault citado por Quiceno, 2005, p. 72) en el que el sujeto termina sujetado, prácticamente hace de él un objeto que debe aprehender una verdad. La escuela cumple un papel de normalización, pues valida un saber. En ese orden de ideas, particularmente desde la educación física, hay un poder que legitima unos valores del cuerpo que son encarnados en la subjetividad desde prácticas estereotipadas e instrumentalizadas. Entonces, desde la epistemología que incorporamos en este proyecto se trató de repensar la relación pedagógica de la conducción, para tratar de transitar a un ejercicio de autoformación, o *bildung*, en el que el saber, sea un saber de sí, que parte de una inquietud. En ese caso el maestro deja herramientas que permitan esa formación para ir dando cuenta de las transformaciones que el sujeto de aprendizaje hace en su vida, como una práctica estética desde la sexualidad. Esas herramientas mencionadas, parten de acontecimientos pensados como posibilidad de exaltación de la *vida sensible*, de un *conocerse* y un cuidado consciente de sí y por tanto del otro.

Son muchas las percepciones e interpretaciones que de entrada, se tuvieron. Sobre todo, cuando las instituciones paradójicamente se relacionan. Con esto se quiere hacer referencia al hecho de que el colegio San Agustín quede al respaldo de la Carcel la Picota. Aquí se develan relaciones desde, precisamente los *dipositivos de control social* que se concretan en instituciones y que ejercen todo un entramado de vigilancias, correcciones y un control que particular y curiosamente se ejerce en los maestros y claramente sobre los estudiantes. Los salones, el encierro, los horarios-jornadas, el uniforme, la calificación, las preocupaciones por la conducta sustentadas en el Manual de Convivencia y el respeto a la autoridad son valores que ejerce la escuela sobre los cuerpos de los educandos y que se expresan fundamentalmente en la clase de educación física. Si hay algo que nos preocupa, realmente, son las sombras de la escuela, los espectros no visibles, la no neutralidad del lenguaje que es posible problematizarla desde prácticas con sentido, en este caso, desde la *sexualidad* como posibilidad de ser otro.

Las prácticas discursivas de la escuela, en cuanto institución, han consolidado un saber pedagógico en la educación física y en las comprensiones de la práctica cargadas de historia y lenguaje que se ejercen desde esta disciplina. En ese caso, habría que decir, que lo anteriormente mencionado tiene que ver con la manera en que los estudiantes nos vieron desde la primera clase y las prácticas que esperaban, llegando incluso al punto de exigir represión, algo bastante interesante, pues devela el papel de la escuela y la relación Educación- Estado que regula, precisamente el curriculum y desde ese lugar las prácticas pedagógicas, pues si hay algo que decir, es que el maestro se encuentra en permanente vigilancia y evaluación, con remuneraciones paupérrimas y conducciones a una formación académica continua, que muchas veces lo que procura es la burocratización de los maestros desde los escalafones y todos esos lenguajes que perversamente no permiten pensarse más allá que como *sujetos de saber*, ni pensar la escuela de otro manera, que no sea, incluso, la corrección, pues en esta institución se reciben estudiantes que por edad (casi siempre por desplazamiento forzado) o casos abiertos con la justicia de menores, no reciben en otras.

Esos ejercicios de subjetivación son posibles evidenciarlos en la poca atención que los estudiantes prestan a sus propias vidas a la hora de pensar en prácticas *sensibles* que tengan que ver con sus realidades, pues el papel de la escuela, sobre todo en clases sociales desfavorecidas, es el de reproducir brechas, en términos de la distribución de capital cultural y desde ese lugar

suprimir posibilidades *estéticas* como se pretende en este proyecto desde la *sexualidad*, que entre otras cosas, no es pensada de otro forma que desde la genitalidad y la salud reproductiva, haciendo a un lado la posibilidad de que la educación parta de una preocupación de los estudiantes por sí mismos y en ese sentido, puedan encarnar sus propios cuerpos, de esta forma creemos que es posible hacer transformaciones desde la base, donde la motricidad sea parte de la *práxis pedagógica* en la clase de educación física, formando sujetos éticos preocupados por sí mismos y con ello, por su realidad en un ejercicio de lectura permanente.

De esta forma la escuela en lo general y la educación física en lo particular, ejercen desde *prácticas discursivas* que sustentan los Manuales de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional y Sistema de evaluación y concretamente el *saber pedagógico* de cada maestro. A partir de ello se generan unos estereotipos de cada maestro desde cada “saber”, aquí nuestra preocupación, la Educación Física, no escapa de esos lugares y valores tan arraigados a las prácticas educativas de la escuela. En síntesis, los maestros *son hablados* por ese “*gran otro*” que es la institucionalidad. En ese caso, uno de los horizontes que emergen desde esta premisa, es precisamente la posibilidad de repensar la institucionalidad, preocupándonos por cuestiones *estéticas* que tienen que ver con las formas que los sujetos perciben el mundo, para ello, la *sexualidad* podría ser una de esas experiencias estéticas que crea un puente entre la escuela y su exterioridad, es decir, la *vida*. De esta manera, la Educación Física podría *transgredir* los estereotipos y prácticas de docilización y normalización que la han caracterizado. En esto la Educación Coporal nos lleva una gran distancia, aunque con ello no se quiere decir que la Educación Física sea reemplazada, sino que vea más allá de sus tradiciones y las relaciones que posibilita establecer con las cosas, con los otros y fundamentalmente consigo mismos.

En un ejercicio autocrítico, seguramente hubo insuficiencias a la hora de comunicar ciertos aspectos que nos habíamos pensado, pero hacer consciencia de esto es pensar en el sinnúmero de posibilidades que emergen de una clase. Aunque muchas veces los *acontecimientos* llevaron a lugares que no teníamos pensado o *desterritorialización*, ello permite evidenciar que hay una movilización del pensamiento, a pesar, de que en ocasiones no estaba relacionado con la *sexualidad*. Es claro el lugar que desde el que asumimos la sexualidad y la manera en que se pensó educar desde allí, pues si nos preocupamos porque el sujeto *encarne* de una manera distinta su cuerpo y se preocupe por sí mismo, no es necesario hablar explícitamente de la

sexualidad, sino que las prácticas lleven a sentir, pensar y vivir el cuerpo de una manera diversa, como una *experiencia singular*. Claramente en diez sesiones no es posible llegar al propósito de formación, pero si se pueden dejar cuestionamientos que permitan poco a poco ir enunciando la *sexualidad*, luego de que pase por sus cuerpos como un *acontecimiento*.

Es clara la manera como desde el dispositivo escolar hay una pretensión por otorgar verdades a los estudiantes, algo propio de los moralismos Cristiano-platónicos, que se ha justificado con anterioridad (veáse capítulo 3). Esto se expresa en la relación que los estudiantes tienen con el conocimiento, sobre todo con y desde sus propios cuerpos que es lo que nos preocupa, como la que establecen con los maestros a la hora de esperar aprobaciones o descalificaciones desde “lo bueno o lo malo”.

Sin embargo, si algo pudiera decirse en términos del aprendizaje y los aportes a la propuesta curricular propia y a la educación física cuando su objeto de estudio es la *experiencia corporal*, es que a partir de los principios disciplinares y pedagógicos y desde ese lugar humanísticos, se pueda pensar el ejercicio didáctico de la educación física de otra manera que permita al sujeto empoderarse de su *vida*, no necesariamente hablando explícitamente de la sexualidad, sino pensando prácticas como *acontecimientos* que permitan a los estudiantes reconocerse como sujetos que pueden vivir, ser su cuerpo, vivir su cuerpo de una forma particular, es decir, que pueda vivir su experiencia de la *sexualidad*.

Dentro de los ejercicios *narrativos* que los estudiantes establecieron en *diálogo* con nosotros y haciendo una interpretación del rizoma desde las tres líneas de fuga, es posible ver la manera en que los estudiantes hablan de la Educación Física, reconociendo en nuestras prácticas que hay otras formas de llevarla a cabo. El disfrute por las actividades, en medio de las tensiones, resistencias y contingencias, da cuenta de una posibilidad *estética* desde esta disciplina académico pedagógica, donde lo que más llama la atención, es el hecho de que estudiantes, supuestamente con un nivel académico bajo, o al menos así los clasifica el dispositivo escolar, hayan sido los que más aportaran en las conversaciones. La mayoría de ellos viven una realidad hostil y lo querían expresar desde y en las prácticas, seguramente los *acontecimientos* tuvieron lugar en sus cuerpos, pues reconocieron su lado sensible, que es, muchas veces, digno de ridiculizar. Quizá la escuela no presta atención al hecho de que la pedagogía es y debe ser, un saber social que debe *leer la realidad*, pero para ello es indispensable dar voz a los sujetos de

aprendizaje, sobre todo a los marginados, insistimos que lo que más nos preocupa son las sombras de la escuela, las resistencias y la posibilidad de formarlas como sujetos de transformación. La *sexualidad* allí tiene un lugar por seguir explorando, pues esto es tan solo un ejercicio que nos da un horizonte para seguir educando desde lugares no comunes que posibiliten nuevas miradas y devenires. Esta *dimensión humana* tan trivializada y banalizada sobre todo desde las instituciones escolares y los saberes que se preocupan por el *cuero* como lo es el caso de la educación física, han desconocido el potencial educativo que es posible propiciar desde este lugar propiciando que los sujetos sean autores de sus propias *vidas*, que se inquieten permanentemente y puedan transformar la realidad. *El retorno de la sexualidad* es una apuesta que pretende que los sujetos vuelvan a sí mismos, que se preocupen por devenir en otro permanentemente, es por eso que recomendamos seguir preocupándonos por las subjetividades y por dar herramientas para transformaciones; esto en términos Foucaultianos estaría más inclinado hacia una *psicagogia*, que permita a los sujetos ser otros *escribiendo su propia palabra*.

Tabla IV. Matriz de las líneas de fuga y los nuevos eslabones semióticos para la construcción del rizoma.

Ejercicio Hermenéutico						Conexiones y reflexiones
Líneas de fuga						Nuevos eslabones semióticos desde el diálogo
Cuerpo-carne		Lenguaje		Pensamiento		
Problematización	Práxis	Problematización	Práxis	Problematización	Práxis	No hay un calificativo. Se es otro, y se puede ser más. Somos cuerpo. Inquietud de sí que nace de la preocupación por conocerse y por lo tanto cuidarse que es devenir en otro permanentemente. Hay una voluntad de saber de sí. La experiencia como un acervo acumulado.
Cuerpo que ha sido escindido, un cuerpo productivo al que se le mide, se le controla, se le regula y se le <i>normaliza</i> . Si bien es claro, por un lado, existe el paradigma “ Científico Moderno” de la objetividad, donde <i>Descartes</i> , bajo una lógica dicotómica, plantea la <i>res cogitans</i> y la <i>res extensa</i> como realidades humanas,	Lo comprende como <i>signo</i> , acontecimiento de la <i>existencia</i> y lugar donde se encarnan los mismos, además de los sentidos y <i>valores</i> . Aquí se pretende exaltar el cuerpo-carne, las sensaciones y percepciones, las formas de situarse y ser-en-el-mundo, se le da un nuevo valor al cuerpo, a un cuerpo	Hay un saber institucionalizado, propio de una práctica discursiva de la educación física desde un saber tradicional. Es a partir del lenguaje de la medicina, incluso el del psicoanálisis Freudiano y la sexualización del niño como la histerización de la mujer, que es incorporado y hace parte del lenguaje natural de las	Motricidad como dimensión humana: Elementos constitutivos Sexualidad Corporeidad. Los estudiantes enuncian algunos aprendizajes y algunos valores que tienen que ver con la perspectiva Foucaultiana de devenir en otro o alguna cosa que no se tenía pensado ser. Describen algunos cambios de	Se cuestionan los <i>saberes</i> y prácticas educativas desde la disciplina de la educación física en un ejercicio <i>ético</i> . La escuela y los valores morales que propone se expresa en la manera que los estudiantes hacen parte de la relación pedagógica, dando las respuestas que el maestro espera, esperando el juicio de lo bueno y lo malo, lugar de la moral cristiana que ya se ha	Se evidencian unas intencionalidades, unas percepciones, interpretaciones, significaciones y se problematizarán. Es posible interpretar que el sujeto va transitando en una relación estética, pues va reconociendo que nunca había tenido esas sensaciones, que por primera vez habían sentido paz. Los estudiantes en sus narraciones escritas presentan reflexiones	

<p>donde cuerpo y alma están separadas, en cuyo caso solamente puede accederse al conocimiento si el sujeto se aleja del “objeto” de conocimiento, esto es, ignorando y despreciando el cuerpo y por lo tanto las sensaciones propias, la <i>experiencia</i>, además se le entiende a éste último (cuerpo) como un <i>soma</i>, un cadáver, un cuerpo que puede ser medido y objetivado (Suárez, 1993, pp. 63-77); ahí la educación física ha tenido un lugar imperativo, en el control del cuerpo a partir de, por ejemplo, test de capacidades físicas. La educación física ha dado unos valores desde la genitalidad que se expresan en la clase</p>	<p>despreciado y subvalorado, se da lugar entonces a la <i>corporeidad</i>, donde no hay movimiento, sino <i>motricidad</i>. En este caso la sexualidad podría ser uno de esos puentes entre el cuerpo-movimiento y la corporeidad-motricidad.</p> <p>Se develan los valores al cuerpo con estereotipos, imaginarios y roles del otro siempre desde unas representaciones en las que el cuerpo de sí como el del otro tiene unos usos particulares. El cuerpo como el objeto sexual. Los estudiantes dan nuevos sentidos a su propio cuerpo</p>	<p>poblaciones en un modelo económico capitalista, pero en la práctica, es un ejercicio de poder, de administración de la vida, donde el sexo como herramienta de proliferación de la vida y con ello de la perpetuación del patriarcado y el capitalismo, se pasa de una “simbólica de la sangre”, donde se reprime y se hace morir, a una “analítica de la sexualidad”, donde se hace vivir con unas intenciones raciales, de pureza en la que el cuerpo puede ser docilizado, como lo que ejerció el Nazismo. De esa manera, el sexo se apodera de los cuerpos, de la maternidad, de la masculinidad, de la vida en cuanto tal. Esto se expresa en las clases cuando los</p>	<p>perspectiva que tienen que ver con un lenguaje y un saber institucionalizado desde la educación física, que se expresa en un ejercicio de subjetivación y supuestamente un cuidado del cuerpo desde el discurso higienista y moral. En su lugar, empiezan a pensar, desde lo que las prácticas han tocado en ellos, la posibilidad de cuidar del propio cuerpo desde otros lugares como la memoria (elemento constitutivo de la sexualidad) y desde allí, la importancia de devenir en otro que no se era en relación con los otros, con las cosas y con el mundo.</p> <p>Como menciona Foucault, la</p>	<p>problematizado en éste proyecto y que tiene que ver con la relación que se tiene con el conocimiento, además de lo que se hace con él en relación con los demás.</p>	<p>respecto a loo complejas que pueden ser en las relaciones, cuando se está en contacto constantemente con el otro, que en términos de genitalidad es diferente a mí. El saber va siendo otro, esto quiere decir que ese saber no es institucionalizado, no está determinado por conceptos, categorías o unos contenidos específicos; es un nuevo saber, como lo mencionan ellos conocen algo que no conocían. Hay un aprendizaje sobre el cuerpo en relación con el otro y lo otro.</p>	
---	---	---	---	---	---	--

<p>concretamente, donde el varón, supuestamente requiere de un despliegue físico y por lo tanto de mayor espacio, mientras la mujer es mucho más estilizada y sus movimientos requieren de menos espacio.</p>	<p>incluso desde la relación que establecen con él. Reconocen que sus realidades tienen que ver con la manera de relacionarse consigo mismos y en la manera como ven el cuerpo del otro desde las expresiones artísticas-musicales que se problematizaron.</p> <p>Los estudiantes reconocen otras formas de vivir su propio cuerpo, dan un lugar estético a sus sensaciones a pesar del lugar que ha dado la escuela a algunos diciendo que son menos aptos académicamente.</p>	<p>estudiantes hablan del otro, específicamente del otro diverso, del otro género, como a su vez, la manera en que las niñas legitiman muchos de los valores que los varones describen sobre ellas, ciertamente uno y otro son hablados, son subjetividades producidas.</p> <p>La escuela en su papel de control y masificación se ha encargado de regular y producir subjetividades. En clave pedagógica esto se sustenta desde la de la conducción del niño.</p>	<p>pedagogía debe propiciar que el sujeto se forme a sí mismo, lo cual está más cercano a una "Psicagogía". Si proponemos los acontecimientos es precisamente para propiciar ese lugar. En ese caso, desde lo que los estudiantes narran, es posible ver que más allá de decir lo que queremos escuchar, enuncian una inquietud por sí mismos. Se habla del deseo, de placer, del goce en una relación donde siempre uno es el amo y el otro el esclavo y esta, sujeto a unos instintos que parece ser no controla. El disfrute no deja de estar presente, el elemento del placer se presenta con mucha fuerza, pues se están disfrutando ese acontecimiento, en la medida que lo</p>			
---	---	--	---	--	--	--

			<p>hacen suyo en relación con otros; es decir lo hacen cuerpo.</p> <p>Sexualidad: Desde una perspectiva positiva y normalizadora bajo la lógica binaria (genitalidad) y un discurso eminentemente moral en el que se condicionan unas maneras de ser y estar.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

El rizoma

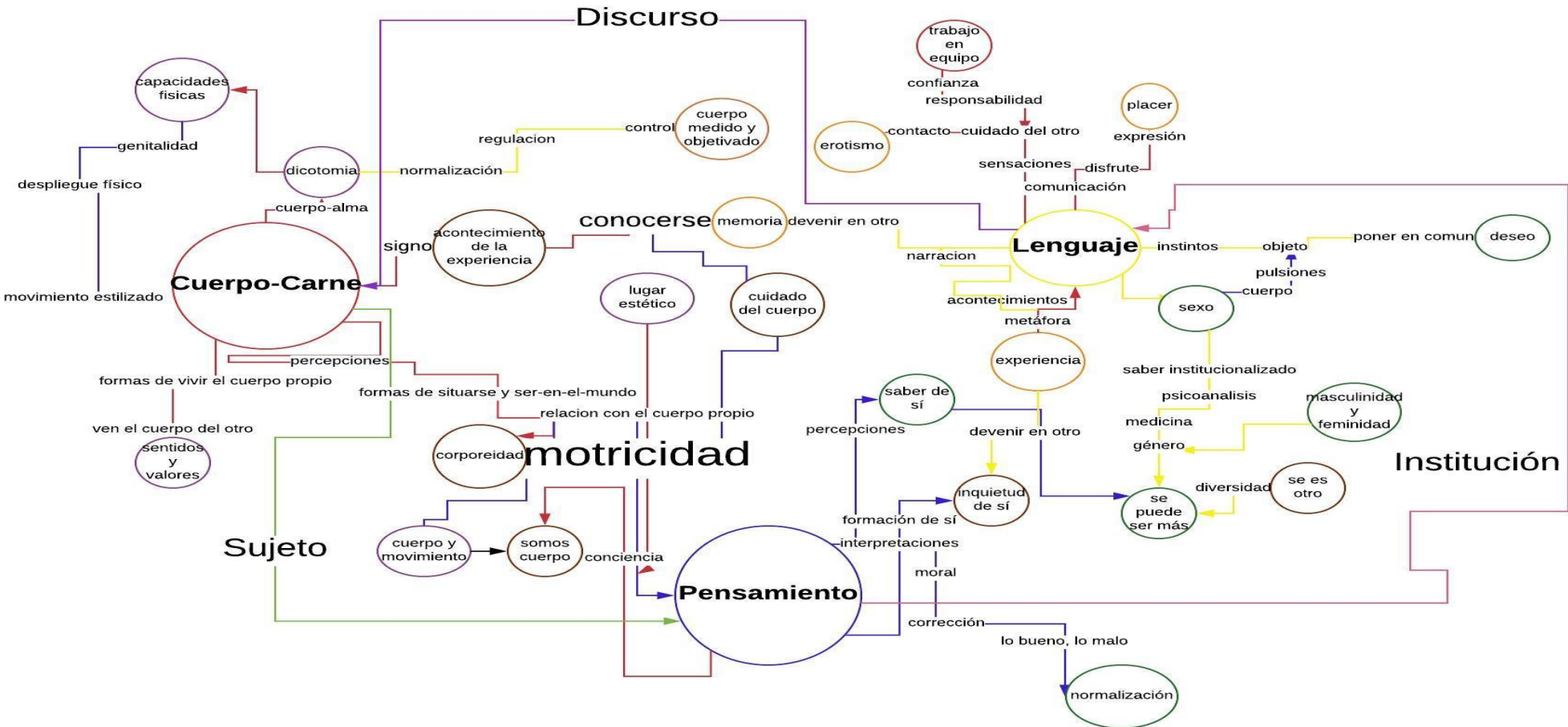


Figura 4. Imagen de la construcción del rizoma, desde la sistematización de la experiencia.

Fuente propia

Referencias

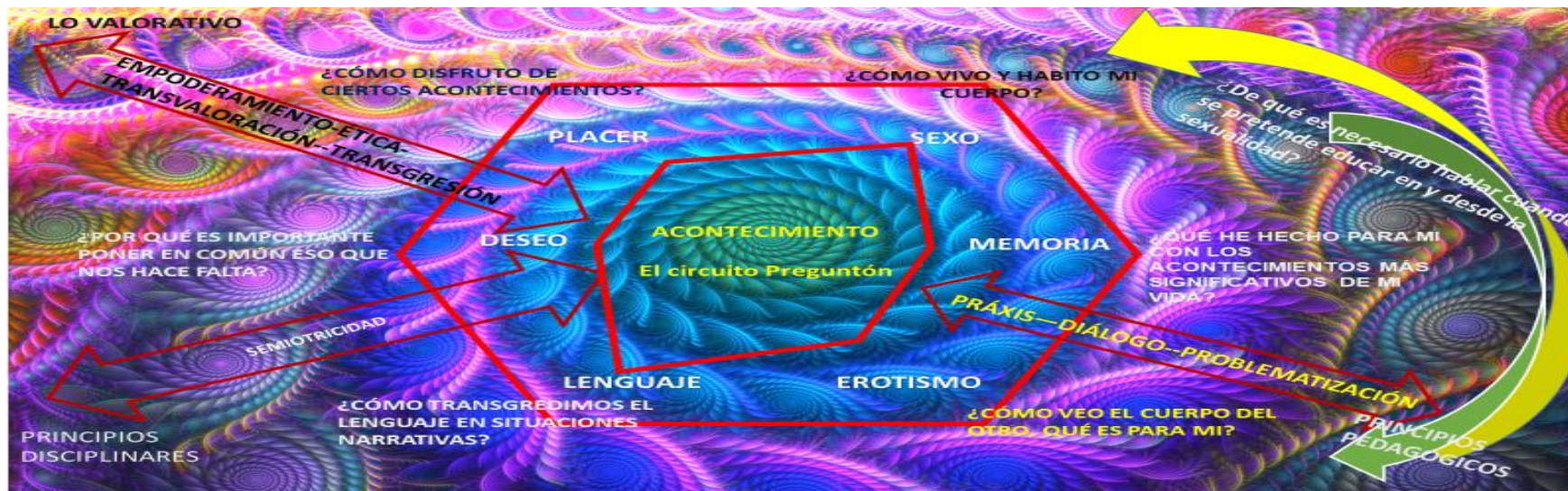
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Niño y Dávila Editores.
- Arango, L. León, M (1995). ¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura. En: género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Tercer mundo.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente*. Brasil. Editora Vozes Ltda.
- Barriga, D. (1991). Didáctica. Aportes para una polémica. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Bataille, G. (2007). El erotismo. Francia: Tusquets. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina31464.pdf>
- Belgich, H. (2001). *Los efectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Benjumea, M (2009). Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana. Medellín, Colombia: informe de investigación. Tesis de grado.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones. La Plata: Memoria Académica. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP.
- Da Silva, T, (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Bello Horizonte, Brasil. Segunda edición.
- Delleuze, G. (2002). *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Tetos. Valencia, España.
- Dussel, Enrique, (1980). *Pedagógica Latinoamericana*. Nueva América, CLACSO. Bogotá, Colombia.
- Esposito, R. (2012). *Communitas*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI editores, s.a de c.v.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

- Gallo, L y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. Medellín: Artigos. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>.
- García, C. (2011). *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Gordillo, L. (2002). *La función integradora y expresiva de la sexualidad en Merleau-Ponty*. Revista de Filosofía. 25. 101-111.
- Kirk, D. (2002). Educación física y curriculum. En *Diseño del curriculum: Exposición y crítica del modelo por objetivos*. Valencia: Universitat, D.L.
- Lutereau, L. (2011). Merleau-Ponty y el psicoanálisis (de Freud y Lacan). *Deseo, inconsciente y lenguaje. Anuario de investigaciones*. Vol. XVIII. 283-290
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para pedagogía de acción y la sensibilidad*. España: Idea Books, S.A.
- Marx, K. (1859). El capital I. Recuperado de: <http://www.ataun.net/bibliotecagratis/C1%20A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Karl%20Marx/El%20capital%20I.pdf>
- Mejía, M. (2010). *La Sistematización, Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Melich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Editorial Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf.
- Mitchell, J. (1977). *Psicoanálisis y feminismo. Freud, Reich, Laing y las mujeres*. Anagrama. Trejo, Barcelona.
- Molano, M. (2015). *Didáctica interestructurante de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.

- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de:
www.insumisos.com/lecturasinsumisas/introducción%20al%20pensamiento%20complejo%20Edgar%20Morin.pdf.
- Mosquera, L y otros (2005). *Relación teoría-práctica en la educación física*. Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Nietzsche, F. (2001). *El anticristo*. Biblioteca Edaf, 17ª edición, Madrid, España
- Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Pacheco, C. (2012). *La Biopolítica en la Actividad Física, la calidad de vida y el cuidado de sí, discursos que legitiman la administración de la vida*. Bogotá, Colombia: Autores Editores S.A.S.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. Bogotá: Revista Hallazgos. Vol. 9, número 18, 79-96
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Descleé de Brouwe.
- Runge, A (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. En *Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación*. Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, 16.
- Suárez, G. (1995). La corporeidad sexuada: umbral de encuentro con el otro. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Revista número 62, 62-91
- Vega, R. (2014). El lenguaje mercantil se impone en la Educación Universitaria. Recuperado en:
www.Dialnet-ElLenguajeMercantilSeImponeEnLaEducacionUniversita-5372979.pdf.
- Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales esbozo de sociología comprensiva*. Recuperado de:
<https://drive.google.com/file/d/0B5DgQx9G3Yu2V3RYTEINWF9xSkE/view>.
- Zizek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

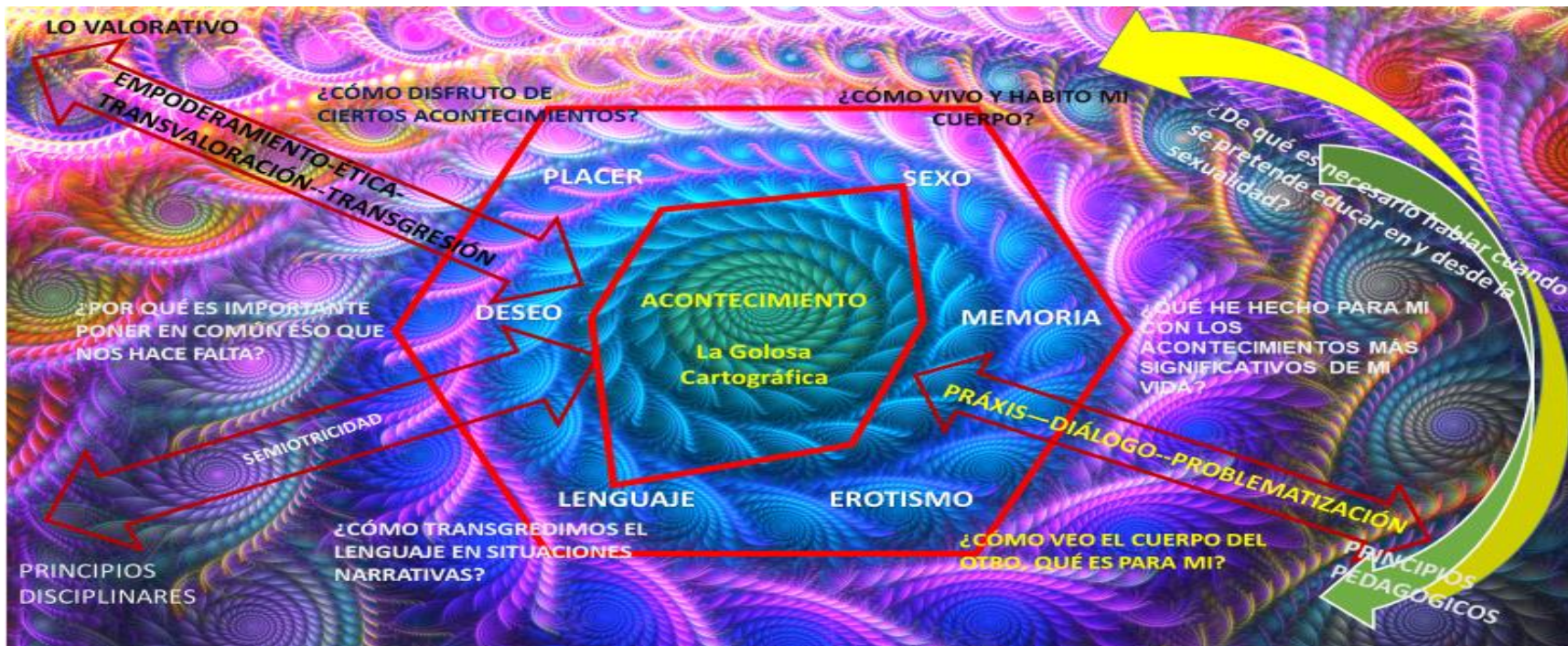
Planeaciones de los acontecimientos



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Construir, problematizar y resignificar las relaciones que se tienen con la *sexualidad*, esto es, el conocimiento y cuidado del cuerpo propio y el tipo de vínculos que se establecen con otros.

Momentos: Se harán dos circuitos, cada uno tendrá como máximo 6 estaciones por las que cada estudiante deberá pasar, primero se conformaran subgrupos de 4 personas y para ello formando un círculo cada uno de ellos se enumerara del número uno al cuatro y dependiendo del número que le haya correspondido quedaran los grupos. En cada estación habrá una actividad y una pregunta escrita en una hoja de papel que deberán responder, lo pueden hacer escribiendo una palabra, con un dibujo o una frase; todos tienen que participar y responder para llegar a la siguiente, hasta que lo hagan pueden continuar. Esta actividad durará entre 40 a 50 minutos, cada estación tendrá un tiempo límite de 7 minutos de los cuales dos de ellos serán para responder la pregunta.

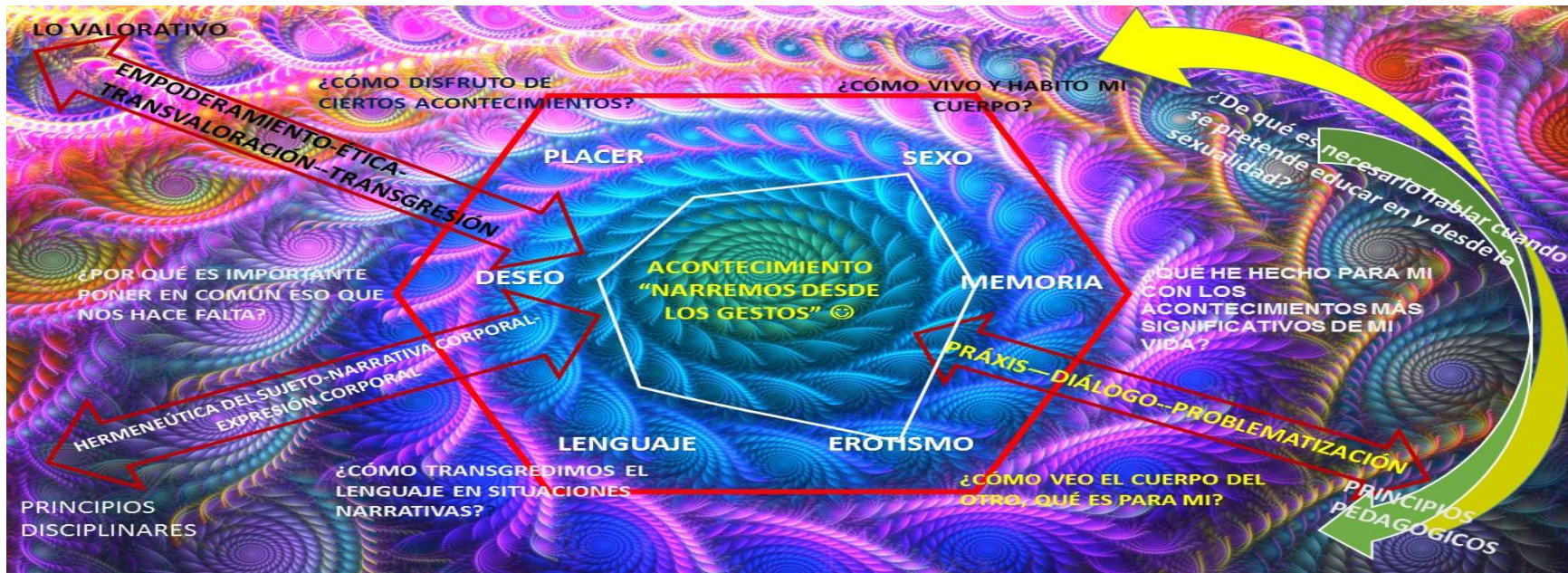
Evaluación: Terminado el circuito habrá un espacio de reflexión en el que se dialoguen los acontecimientos que estuvieron presentes, y que inquietudes les dejó cada pregunta y la práctica en general.



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Significación del cuerpo propio como territorio y el territorio como *espacialidad* que se vive representa y significa intersubjetivamente.

Momentos: A través de la “golosa cartográfica” se pretende que el estudiante cuide de sí relacionándose con su propio cuerpo en un ejercicio *narrativo*, donde se da lugar al reconocimiento de su historicidad a partir de las marcas del cuerpo propio que se enuncian con la palabra, pues es la manera de *pronunciar el mundo*. El ejercicio de la palabra implica una relación *estética* que se tiene con la vida y la manera en que empoderándose de las contingencias, incertidumbres y altibajos, se usa la metáfora para transgredir el lenguaje y con ello resignificar las experiencias que se *encarnan*. Desde ese lugar, es posible replantear cómo veo el cuerpo del otro, en tanto se entiende que el territorio del otro, merece ser legitimado.

Evaluación: Para finalizar se dará un espacio para la reflexión y el diálogo de lo acontecido mediante unas preguntas orientadoras.

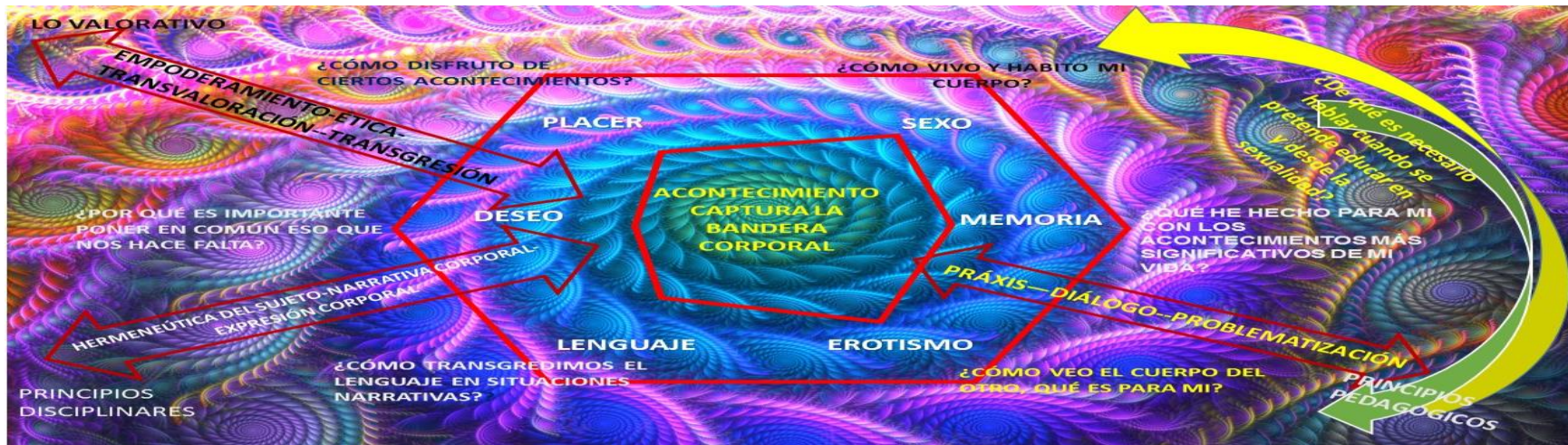


Intencionalidad formativa del acontecimiento: Propiciar un ejercicio narrativo en el que se deleve y problematice la relación que se tiene con el propio cuerpo y los sentidos con el que se ve el del otro.

Momentos: En un primer momento se mostrarán las intencionalidades del "acontecimiento", partiendo de preguntas orientadoras que permitan problematizar y dar sentido a los gestos que se pondrán a circular.

Cada estudiante tratará de transitar por las *marcas de su cuerpo*, desde aquello que los toca y significa. Así mismo significará un espacio en el que pueda relacionarse espontáneamente consigo mismo en *movimiento*, en un ejercicio introspectivo. En el último momento se *dialogará* aquello que fue posible captar de la subjetividad propia en la relación con los otros y específicamente desde la manera en que se significa el cuerpo del otro en la existencia propia.

De acuerdo a lo acontecido tanto en la práctica como en el diálogo, para finalizar evaluarán el ejercicio didáctico acorde al instrumento propuesto.



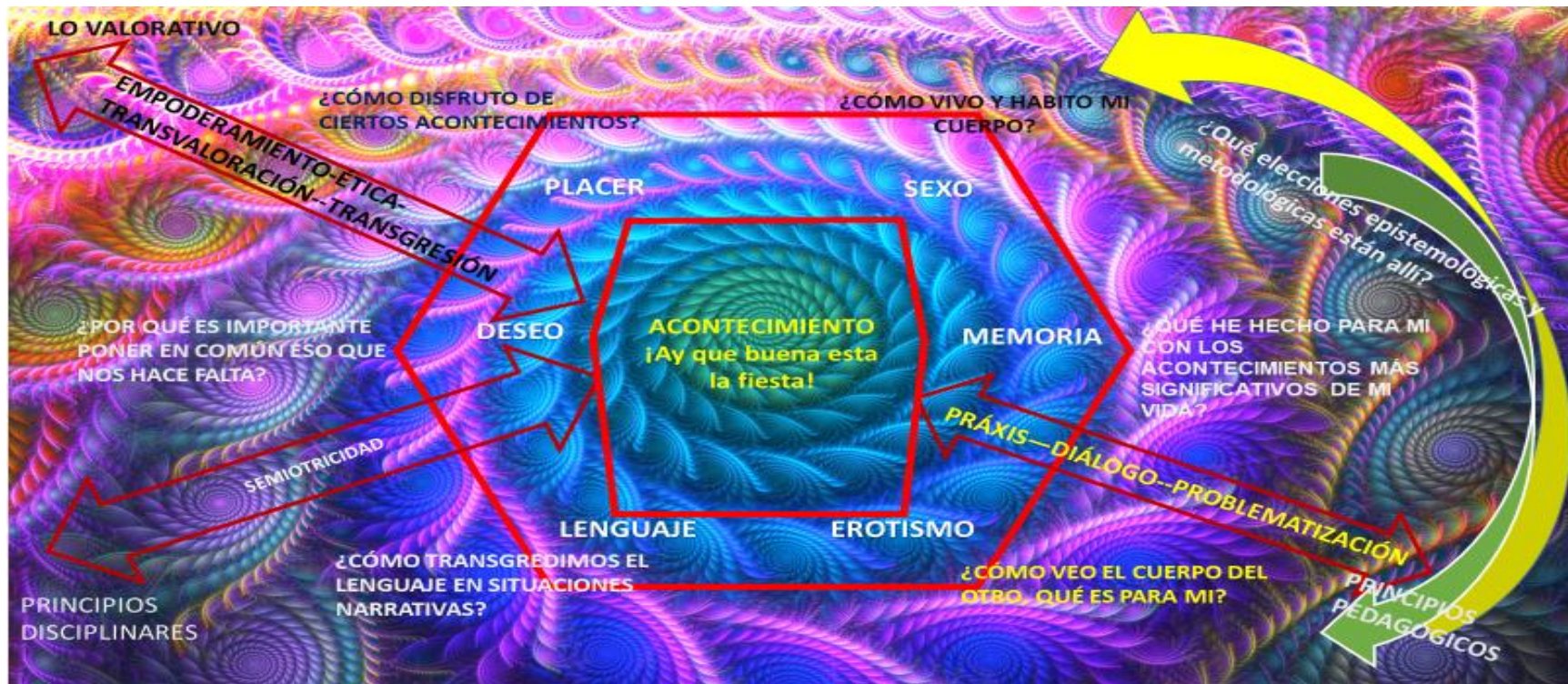
Intencionalidad formativa del acontecimiento: Cuestionar las formas en que se representa el cuerpo del otro a la hora de enfrentarse a un problema.

Momentos: Al inicio de la clase se hará un pequeño calentamiento que tenga que ver con la actividad, desde los problemas motrices hasta los patrones de movimiento, mientras se muestran las intencionalidades del acontecimiento.

La actividad se planteará desde la ya conocida, “captura la bandera”, se propondrán banderas simbólicas que tengan que ver con los *acontecimientos* anteriores y llevaran un nombre en el mismo sentido. Durante la dinámica se plantearán algunos problemas motrices que funcionarán como estrategia para los dos equipos, esas estrategias deberán llevar un nombre acorde a la pretensión planteada en la clase. Para pensar en dicha estrategia tendrán un tiempo de 10 minutos. Dicha estrategia se llevará a cabo en relación con objetos que se propondrán como parte de la situación

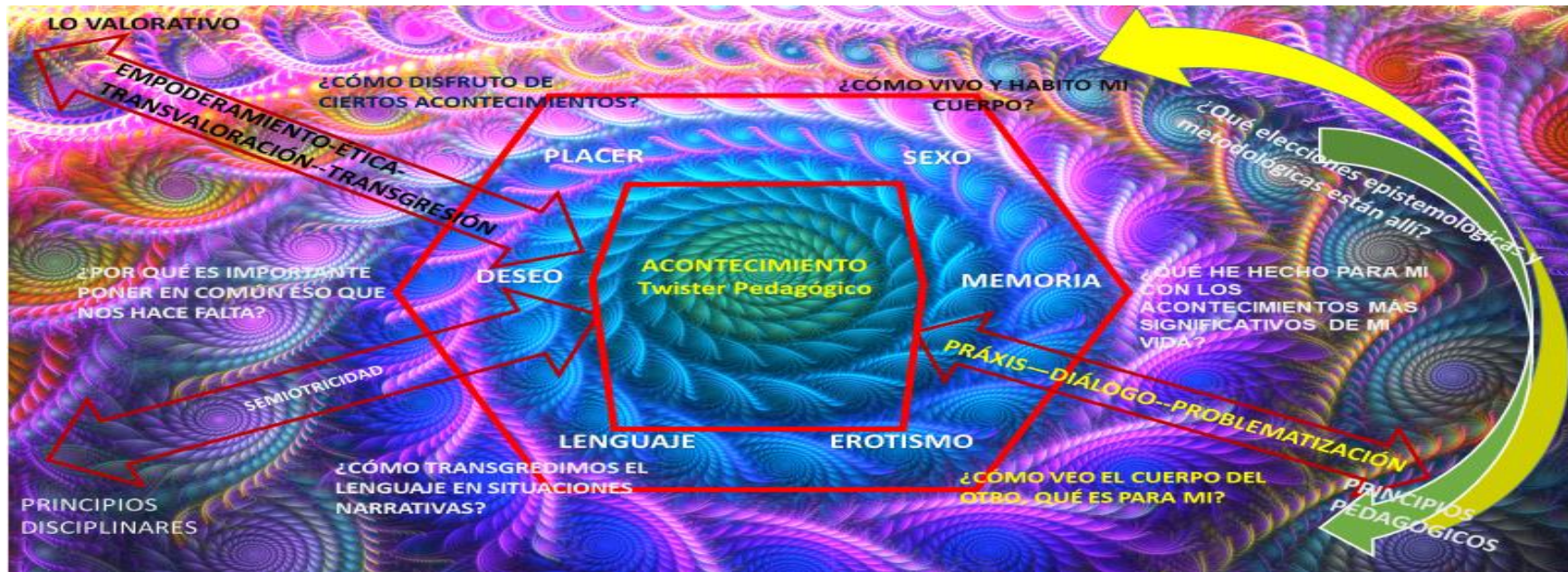
Cada uno de los equipos tendrá que pensar y dialogar una estrategia, esta debe tener un nombre que tenga sentido con la bandera que capturaran. Para lograr capturar la bandera dispondrán de unos objetos, que les servirán bien sea para movilizarse al campo contrario o como obstáculos que eviten lograr capturarla (decisión de cada equipo). A saber, las dos banderas tendrán como nombre, “cuidar mi cuerpo” y “conocer mi cuerpo”, para ello es importante retomar lo dialogado en los acontecimientos anteriores como ejercicio de memoria y recuperar elementos fundamentales que permitirán poner en escena lo comprendido hasta este momento y a partir de ello problematizar ciertos valores dados al cuerpo.

A partir de lo acontecido se tendrá un espacio de reflexión y diálogo en el que se cuestione lo que circuló allí.



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Preguntarse respecto a los valores dados al cuerpo culturalmente expresados en el arte.

Momentos: A medida que ingresan los participantes (estudiantes) se les hace entrega de las “entradas” con las que luego forman los grupos. Se invita a los participantes a bailar en cada una de ellas en un orden preestablecido. Una vez finalizado el recorrido, se agrupan del modo convenido. El docente entrega copias impresas de las canciones que estuvieron bailando y los grupos analizan los lenguajes y contenidos sexuales de las letras. En plenario general se socializa y reflexiona sobre las producciones de los grupos. El docente guía el debate hacia la comparación entre las distintas concepciones de sexualidad que aparecen en las letras; los componentes de la sexualidad- genitalidad; la presencia de escalas valorativas según el género, la edad, el contexto; etc



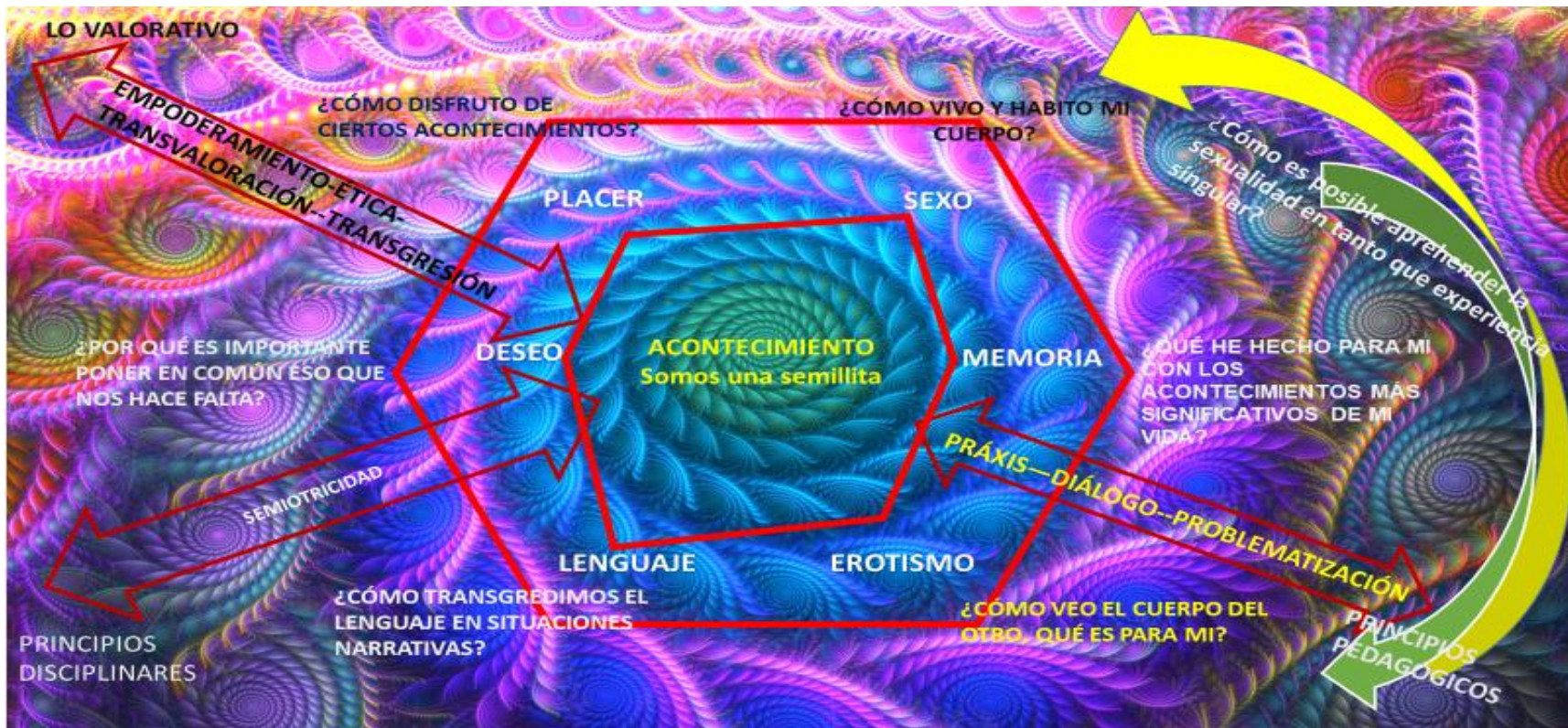
Intencionalidad formativa del acontecimiento: Provocar preguntas en términos de cómo se ve el cuerpo del otro y qué tipo de relaciones se establecen con los demás a partir de lo que se representa y significa en el otro.

Momentos: En un primer momento los estudiantes identificarán el número de superficies que apoyan en el suelo y se propondrán problemas que impliquen movimientos, por ejemplo desplazarse en un solo apoyo sin levantarse del suelo. Paso seguido se ubicarán por parejas para resolver algunos problemas, los cuales tendrán como condición primera estar apoyados y en contacto con el compañero. A saber los problemas en parejas son: entre los dos, 4 pies y dos manos apoyadas, 4 manos y dos pies apoyados, sólo dos pies apoyados, solo dos manos y dos pies apoyados y por último sólo un pie apoyado.

Luego de ello se ubicarán en grupos de 3 personas tratando de buscar la forma de completar una figura en la que no tengan más de 6 apoyos, donde deberán involucrar manos, pies, luego 3, 2 y un apoyo respectivamente.

Para finalizar en grupos de 6 personas tratarán de hacer una pirámide o una figura que implique las tareas anteriormente planteadas.

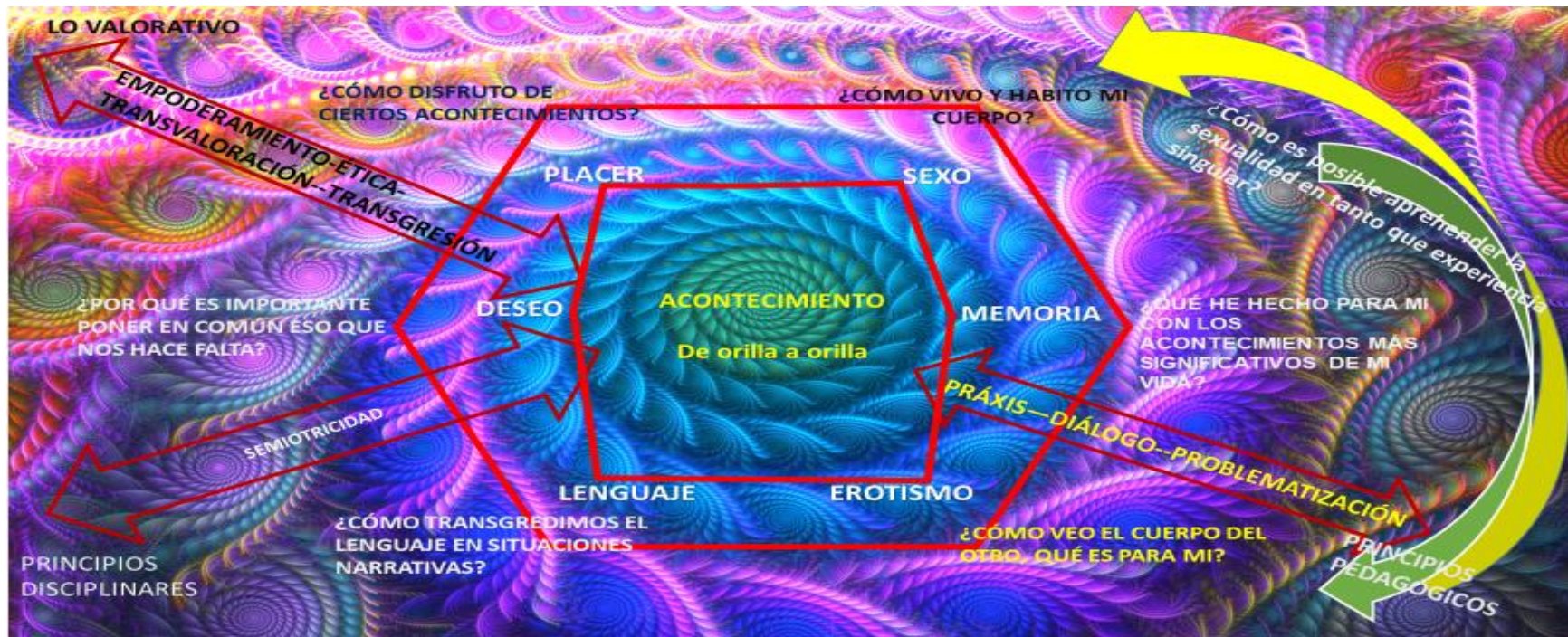
Evaluación: El estudiante narrará sus sensaciones en la actividad, desde ese lugar se problematizarán las relaciones que se establecen con los otros, los roles que ocupa cada uno en las tareas y el significado que se da al cuerpo del otro a la hora de resolver una tarea.



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Reconocer acontecimientos de la historia del sujeto y cómo estos han significado en su vida.

Momentos: En un primer momento se desplazarán por el lugar con diferentes patrones de movimiento, según indicación, puede ser caminando, corriendo, saltando como un caballito o gateando; al momento de mencionar la palabra stop, los estudiantes se detendrán y representarán con su cuerpo como sería si fueran una semilla, una hoja del árbol, el tronco, las raíces etc. Luego se narrará una historia llamada “la semillita” como símbolo de la vida, a medida en que ésta sea narrada, cada estudiante la recreará pues él será la semilla; por último, en la historia se hará una invitación al estudiante a más que ser la semilla ser un feto en el que emerge una vida, la vida de él.

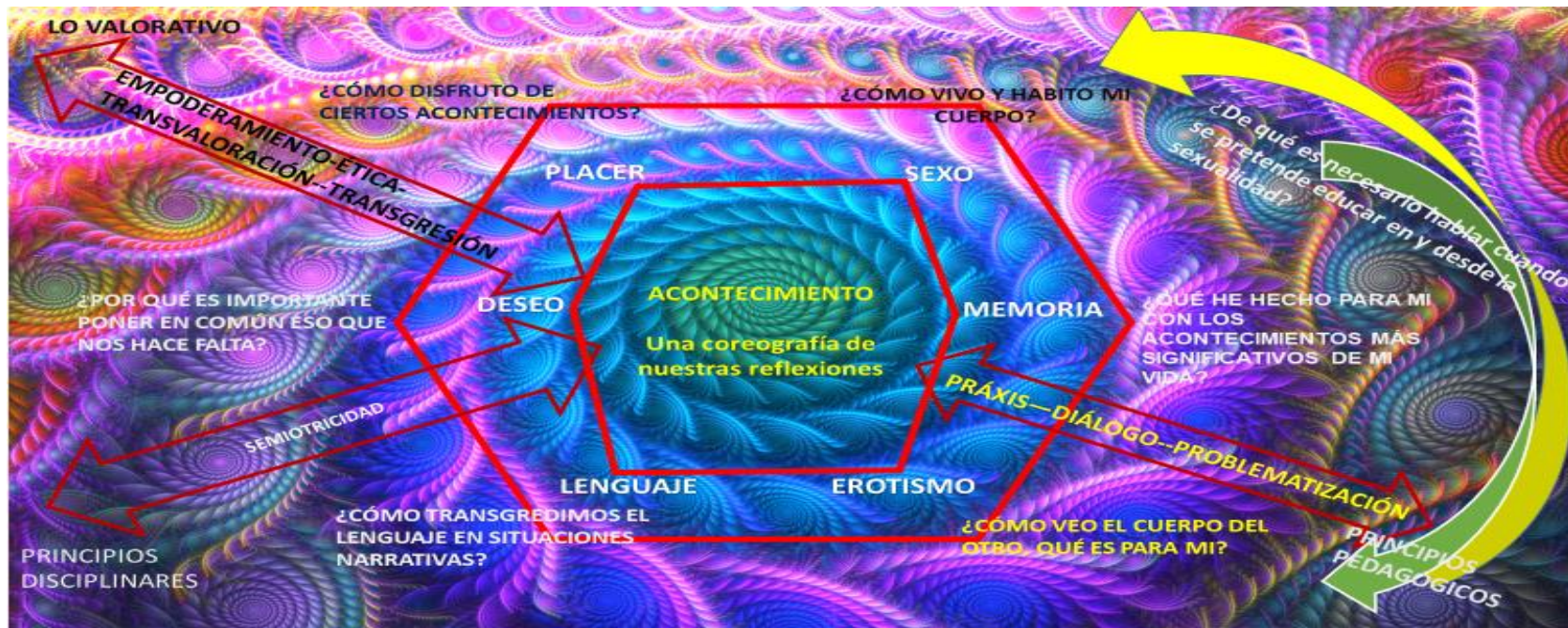
Evaluación: Recuperación de lo acontecido en un ejercicio de diálogo y conversación, para ello se plantearán preguntas que propicien nuevas problematizaciones por parte de los estudiantes.



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Propiciar un espacio en el que se pueda dialogar, problematizar y construir un camino hacia un propósito común.

Momentos: Primero es necesario que recuerden el acontecimiento anterior y hagan uso de la imaginación. Luego se les planteará un problema motriz que deberá ser resuelto por todo el grupo. El problema a resolver es transitar por "un río" que tiene como nombre simbólico: mi vida; para pasarlo no podrán tocarlo, todos deben permanecer en contacto entre ellos y estar en un solo apoyo. El último en transitar llevará dos objetos que tendrán el nombre simbólico que el grupo en el diálogo decida, sin olvidar que pueden empezar como una semilla y llegar a la otra orilla como un árbol o visceversa.

Evaluación: Reconstruir a partir del diálogo el sentido de lo simbólico, en relación con la vida propia; en ese transitar para llegar al propósito en común en común.



Intencionalidad formativa del acontecimiento:

Momentos: Presentación de la coreografía o del performance preparado en grupos, con uso de objetos, vestuario y la música. En ella narrarán una situación respecto a las reflexiones de los acontecimientos hasta entonces en relación con la propia vida; los objetos deben tener un sentido dentro de esa narración, así como la música que elijan.

Evaluación:



Intencionalidad formativa del acontecimiento: Problematizar la relación que se tiene con el propio cuerpo, en un *trayecto* por los elementos constitutivos de la sexualidad que se ponen en escena en el carnaval “me rio de Janeiro”.

Momentos: Cada estudiante deberá traer hecha por sí mismo una máscara, la cual, más allá de la instrucción expresará algo que él quiera decir en distintas formas y ámbitos (político, cultural, vivencial etc.) Este es un primer ejercicio que debe llevarse a cabo como trabajo autónomo junto con pensarse una manera de cubrir la silueta del cuerpo, para que no sea clara la forma del cuerpo, es decir, su género.

Al iniciar la clase el estudiante tendrá a la mano su máscara y su disfraz, cada uno se vendará los ojos y se distribuirá en distintos lugares del salón. Con la indicación del maestro, se irán poniendo lo que trajeron, con la intención de que no se reconozca de quien es cada indumentaria. Paso seguido, cuando estén todos cambiados, se hará una pregunta generadora, que dará sentido a lo que irá aconteciendo, en cuyo caso la música propiciará establecer esas relaciones, en tanto que al pretender que se manifiesten *los elementos constitutivos* de la sexualidad en el *trayecto* de la clase, cada nota y cada letra, pasarán por el cuerpo en y desde diferentes expresiones a través del movimiento *intencionado* y *consciente* del sujeto.

Evaluación: Para reflexionar sobre lo acontecido, se destinará un tiempo de 15 minutos para narrar lo *acontecido* en su *cuerpo*.