

La Educación Física Como Espacio De Transformación: Una Postura Crítica De Las
Corporeidades Frente Al Patriarcado

Autor(es):

Nicolas Cabezas Blandón, Luis Felipe Enciso Najar, Edison Steven Núñez Torres y
Juan Pablo Pedraza Martínez



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Bogotá, 2026

La Educación Física Como Espacio De Transformación: Una Postura Crítica De Las
Corporeidades Frente Al Patriarcado

Autor(es):

Nicolas Cabezas Blandón, Luis Felipe Enciso Najar, Edison Steven Núñez Torres y
Juan Pablo Pedraza Martínez

Tutor: Mg. Jhon Jairo García Díaz

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Bogotá, 2026

Tabla de Contenido

CONTEXTUALIZACIÓN	5
Antecedentes	8
Antecedentes Internacionales	9
Antecedentes Nacionales	12
Antecedentes Locales	13
PERSPECTIVAS	16
Ideal de ser humano	16
Perspectiva educativa	16
Perspectiva Humanística	16
Cuerpo perceptor	18
Cuerpo signficante	18
Cuerpo vivido	18
Perspectiva Pedagógica	19
Perspectiva Disciplinar	21
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	24
Metodología	27
Evaluación	28
Instrumento Diagnostico	30
Cartografía Corporal	30

ANÁLISIS	31
Análisis cartografía corporal	31
Eje de Reconocimiento	32
Eje de Transformación	36
Análisis Diarios de Campo	40
Eje de Reconocimiento	40
Eje de Transformación	42
DISCUSIÓN	46
CONCLUSIÓN	48
REFERENCIAS	50
ANEXOS	52
Recolección de datos	52
Cartografía corporal	54
Diarios de campo	54

Contextualización

El sistema patriarcal es una construcción histórica; tiene un comienzo; tendrá un final. Su tiempo parece haber casi terminado: ya no sirve a las necesidades de hombres ni mujeres y, en su vínculo inextricable con el militarismo, la jerarquía y el racismo, amenaza la existencia misma de la vida en la tierra.

Lerner (1990, p. 330)

El origen del patriarcado se remonta aproximadamente entre el tercer milenio (3100 a.C) y el primer milenio (600 a.C). Se define el patriarcado como “la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general” (Lerner, 1990, p. 340) lo que resulta en la creación de un sistema que no es biológico, sino la respuesta a la apropiación de la sexualidad y la capacidad reproductiva de las mujeres, dejándola al servicio de los hombres.

Esta apropiación tiene registros incluso desde antes de la formación de la propiedad privada, durante el periodo neolítico el uso de mujeres como trueque entre tribus, se estableció como una práctica común, que permite generar alianzas y aumentar la producción agrícola gracias a la mano de obra infantil. Así mismo, en las antiguas sociedades mesopotámicas los hombres pobres vendían a sus hijas como esposas o incluso para prostituirlas, mientras que los hombres adinerados, podían exigir un alto precio por sus hijas para ofrecerlas como novias y de esta manera mejorar su posición económica, lo que devela que esta mercantilización está arraigada a la cosificación en la propiedad privada.

La comercialización sexual de las mujeres quedó institucionalizada desde las primeras organizaciones jurídicas, como el código Hammurabi en 1750 a.C (conjunto de leyes más antigua de Mesopotamia) el cuál establecía parámetros con respecto al matrimonio, comercio

de mujeres, esclavitud y herencia, puntualmente menciona el uso del velo para distinguir entre mujeres respetables y no respetables. Lerner resalta que la consolidación del sistema patriarcal se gestó en las familias patriarcales del estado arcaico, las cuales reforzaban normas de desigualdad de género.

Con base en lo anterior se interpreta que el patriarcado se sostiene gracias al habitus que envuelve a las mujeres, las cuales han interiorizado una subordinación por medio de una inculcación de roles de género y la privación de derechos como la educación y la igualdad, incluso a la exclusión de su propia historia, lo que derivó en el origen de un dogma que justifica su subordinación mediante la religión, la legislación y los mitos.

En síntesis, aunque la dominación sea imperceptible tanto para quien la ejerce como para quienes la sufren, afecta directamente en la construcción de la subjetividad y por consiguiente su corporeidad.

Desde una perspectiva fenomenológica, las corporeidades se entienden como las formas en que los cuerpos son vividos, representados, representados y regulados socialmente, Ponty señala “Ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo, vivimos nosotros, y nuestro cuerpo no está, ante todo, en el espacio: es del espacio” (p.165). Los cuerpos de niños y niñas no son neutros, están marcados por una serie de normas de género que los moldean desde el nacimiento. El sistema patriarcal establece normas y expectativas rígidas sobre cómo deben moverse, expresarse y sentir, condicionando el desarrollo de su identidad corporal y emocional.

De esta manera se han otorgado características al cuerpo femenino, ocupar menos espacio, moderar sus movimientos y a vincular su valor con la apariencia física y el cuidado de otros. por otra parte, el cuerpo masculino está marcado por reprimir su sensibilidad, adoptar posturas de fuerza y a desvincularse del afecto como signo de debilidad. Como

resultado de esto no solamente se refuerzan estereotipos de género, sino que también se encasilla al cuerpo en el seguimiento de un sistema patriarcal.

Es así, como hablar de patriarcado y desarrollo de corporeidades dentro de una institución educativa, no solo requiere analizar las diferencias entre niños y niñas sino ir más allá y cuestionarse como permean los lugares de poder y control en los que se encuentran. El sistema patriarcal esta intrínseco en el habitus de las prácticas corporales y desde allí limita las posibilidades de un desarrollo crítico y consiente de sus corporeidades.

Reconocer que el patriarcado está presente dentro de las aulas abre la posibilidad a cuestionarse maneras de mitigar su impacto, para ello la clase de educación física debe convertirse en un espacio de reconocimiento y reflexión, para de esta manera poder transformar todos aquellos discursos que atenten contra la libertad del cuerpo.

A lo largo de 23 sesiones de observación en diversas instituciones educativas formales de la ciudad de Bogotá, entre estas instituciones se encuentran, I.E.D Ramon de Zubiria (suba), I.E.D Charry (Engativá) y la I.E.D Sotavento, siendo esta última la que se tomará como foco para los posteriores capítulos. En estas instituciones se aprecia a simple vista la rigidez en los movimientos de los estudiantes al realizar diversas actividades, que se vinculen a la expresión corporal y las prácticas deportivas, esta rigidez deja ver la facilidad con la que estudiantes de cada género pueden realizar prácticas que tengan afinidad con las cualidades con las que se han etiquetado sus cuerpos.

El colegio Sotavento IED, en el cual se enfocará este PCP, está ubicado en la localidad de ciudad bolívar en la ciudad de Bogotá, es una institución educativa distrital de carácter oficial que desde su fundación en 1989 ha venido consolidando un proyecto pedagógico al servicio de la comunidad. con más de tres décadas de trayectoria se ha convertido en un referente para la formación de niños, niñas y jóvenes del sector, ofreciendo desde el nivel de preescolar hasta la educación media. al igual que en los anteriores colegios

se evidencian dinámicas que responden al discurso patriarcal, no solo dentro de las aulas sino en las zonas comunes, un ejemplo de esto es ver a quienes no desean realizar prácticas deportivas mediadas por la fuerza y la rudeza, relegados a los espacios más pequeños del plantel educativo.

El análisis teórico y empírico realizado da paso a la necesidad de interrogar de forma directa la relación existente entre las estructuras históricas del patriarcado y la corporeidad de los estudiantes en la clase de educación física. Aunque se ha evidenciado cómo este sistema elabora reglas, gestos, emociones y posibilidades de acción diferenciadas por género, surge la intención de investigar cómo aparecen estas imposiciones concretamente en la clase de educación física, un contexto tangible en el cual el cuerpo no sólo es enunciado sino también regulado y calificado.

En este sentido, la investigación se orienta a comprender ¿cómo incide el discurso patriarcal en las corporeidades de los estudiantes en la clase de educación física?, reconociendo que en este espacio convergen prácticas pedagógicas, relaciones de poder y significaciones sociales que pueden tanto reproducir como transformar dichas lógicas de dominación.

Antecedentes

La Educación Física como disciplina pedagógica, ha sido uno de los principales escenarios para la reproducción y naturalización del discurso patriarcal en donde se contemplan las normas de género vinculadas al modelo hegemónico de masculinidad. En este ámbito el cuerpo o corporeidad de los estudiantes se aparta de ser una neutralidad o una construcción propia y libre, si no por el contrario se configura como una construcción, profundamente moldeada por prácticas institucionales y relaciones de poder que perpetúan y refuerzan las jerarquías propias del orden patriarcal.

Esta problemática será organizada y analizada en tres subtítulos, a saber: internacional, nacional y local. Aquí se encontrará la recopilación de diferentes documentos, análisis, estudios y proyectos que contienen información que nutrirá el proyecto curricular.

Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, un conjunto de estudios ha puesto en construcción los procesos a través de los cuales el discurso patriarcal adquiere inscripción en los modos cotidianos de la práctica en la educación física condicionando, por lo tanto, las vivencias corporales de los estudiantes. Fisette (2013) expresa que esta asignatura se ha comportado históricamente como un dispositivo clave para la confirmación de la masculinidad hegemónica, un espacio en la cual tejen y privilegian cualidades como la fuerza, la eficiencia competitiva, la agresividad y el rendimiento físico medido. De forma inversa, las características de la cooperación y la expresión de las emociones son sistemáticamente devaluadas y vinculadas de forma exclusiva a lo femenino. Esta inflexible dicotomía no solo sitúa a las chicas que son consideradas “masculinas”, sino también la corporeidad de chicos que se escapan al ideal de masculinidad dominante activando así el proceso de exclusión social, la vergüenza corporal internalizada y, en muchas ocasiones, una resistencia activa hacia ciertos movimientos. Profundizando en esta línea, Galak y Boyezuk (2020) en el estudio "Armando cuerpos. Análisis de talleres de intervención con deportistas sobre discursos sexo generizados" investigan los procesos donde los cuerpos juveniles deben ser "armados" o "ensamblados" de manera literal a partir de las prácticas deportivas y pedagógicas que refuerzan estereotipos de género. La investigación de campo realizada por este equipo con relación a los talleres de intervención con deportistas pone de manifiesto que los cuerpos masculinos se entrenan para la dominación del espacio, la alta competencia, la resistencia al dolor, y que los cuerpos femeninos se entrenan para

ajustarse a los principios de la estética (a partir de la gracia y la ejecución del movimiento) o de la contención de las emociones.

En relación, se manifiesta que estos discursos normativos no son únicamente transmitidos por figuras de autoridad (docentes), sino que son reproducidos entre pares permitidos por un entramado normativo cultural más amplio. La conclusión de Galak y Boyezuk (2020) subraya la necesidad de iniciar, urgentemente, un trabajo crítico de intervención sobre estos espacios a partir de estrategias pedagógicas intencionadas que busquen desnaturalizar estos discursos y, en su lugar, permitir que emerjan corporeidades diversas o no normativas.

Este complejo proceso de la regulación corporal encuentra un profundo sustento teórico que se edifica en la noción foucaultiana del cuerpo dócil, al cual se puede disciplinar. Tal como sostiene Foucault (2002) en su libro *Vigilar y castigar*, las instituciones modernas (donde la escuela juega un papel paradigmático) implementan un control micro físico y sutil en los cuerpos mediante técnicas de vigilancia permanente, evaluación comparativa y normalización. Refiriéndonos a la educación física, el cuerpo infantil es escenario de una vigilancia constante: se le mide, se le cronometran las actividades, se le clasifica, se le jerarquiza según su rendimiento, su destreza motriz y, finalmente, su firma de conformidad con los ideales de género que rigen. La educación física produce una subjetividad de doble sentido y excluyente que hace que lo diferente, naturalice lo desigual como un orden incomprensible.

Por otro lado, cuando la teoría de las masculinidades de Connell (2005) entra en escena, contribuye a ofrecer una propuesta explicativa. Connell denomina masculinidad hegemónica al tipo de masculinidad dominante culturalmente, subordinando y marginando otros tipos de ser hombre alternativos. Esta masculinidad hegemónica, inmersa en el interior de la clase de educación física, es el tipo de masculinidad inatacable por excelencia.

Cualquier desvío detectable ya sea la evidencia de sensibilidad, la preferencia por la expresión del cuerpo no competitiva o el rechazo explícito a la violencia es simbólico y en algunos casos sancionado físicamente. Es importante decir que este modelo opresivo afecta también a los niños que se ven obligados a ajustarse a él, pero también reproduce un ciclo nocivo de violencia simbólica, el cual a su vez da pie a la legitimación y a la potenciación de la dominación de género en la sociedad.

La aportación de Butler (2007) desde la teoría queer y la idea de la performatividad de género es otra lente indispensable: Butler afirma que el género no es una esencia de carácter biológico o un atributo de carácter identitario estable, sino el resultado de una repetición sistemática de actos corporales, de gestos y de estilos que producen la ilusión de una identidad natural y coherente. Siguiendo esta lectura, las prácticas que se llevan a cabo dentro de la educación física la separación del sexo en los equipos, el uso de un lenguaje sexista, la valoración diferencial de las actividades son actos simbólicos muy poderosos. Son actos que, repetidos día tras día enseñan e instruyen a los niños a “hacerse hombres” de una forma muy concreta y normativa; al mismo tiempo excluyen, invisibilizan y estigmatizan otras formas alternativas de existencia corporal.

En sintonía con estas críticas académicas, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) y la UNESCO (2019) han emitido informes y directrices que advierten sobre los efectos nocivos del sexismo institucionalizado en la educación física. Estos documentos señalan que, a pesar de la evidencia, las políticas curriculares en un gran número de países aún padecen de la incorporación sistemática de enfoques críticos de género. Esta omisión perpetúa una visión binaria, androcéntrica y heteronormativa del cuerpo y la motricidad, limitando severamente las posibilidades de una expresión corporal libre, autónoma y genuina por parte de todos los estudiantes.

Antecedentes Nacionales

La comprensión de la corporeidad en la infancia colombiana exige ser leída desde una perspectiva estructural que reconozca la incidencia de las relaciones de poder en su configuración. En este sentido, los planteamientos de Sánchez (2001), nos permiten extraer un corpus teórico para decir que la cultura patriarcal no solo organiza la vida social, sino que naturaliza relaciones de dominación mediante una supuesta "biologización" de las diferencias. Esta violencia simbólica y material se instaura en los cuerpos a edades muy tempranas, constituyendo límites, miedos y maneras de habitar el movimiento en esos cuerpos. En el ámbito de la Educación Física, eso se traduce en una regulación implícita de qué cuerpos pueden ocupar ciertos espacios, qué movimientos son válidos y cuáles son sancionados socialmente. En ese sentido, el cuerpo de la infancia no es un cuerpo neutro, sino un territorio atravesado por mandatos de género que delimitan sus trayectorias.

A partir de esta base estructural, el estudio de Arango et al. (2023) nos permite conocer cómo los discursos se establecen en el ámbito escolar, dado que la escuela no es un contexto ajeno a las relaciones de desigualdad, sino que se configuran como dispositivos de reproducción de desigualdades, en la cual los discursos de los docentes y las prácticas pedagógicas normalizan jerarquías de género. En la clase de Educación Física, la asignación diferenciada de los roles, la valoración de las habilidades y la reproducción de estereotipos que restan importancia a lo femenino (asociándolo con pasividad o menor capacidad física), a lo masculino (por el contrario, relacionándolo con el uso de la fuerza, la competitividad o el liderazgo) nos muestra cómo instaurado lo anterior. Tal dinámica no solamente impacta a las niñas y va a repercutir en aquellos niños que no se adecuan a aquella representación idealizada de la masculinidad dominante, sino que acaba produciendo procesos de exclusión, vergüenza del cuerpo y autocontrol del movimiento. Así, la corporeidad se va constituyendo

en un diálogo constante con aquellos discursos y acaba limitando la posibilidad de poder vivir una experiencia corporal libre y diversa.

Esta misma línea de trabajo es la que asume Molina (2024) cuando analiza la especificidad de la Educación Física como espacio de disputa en el proceso de construir masculinidades. El análisis de las prácticas deportivas escolares, principalmente del fútbol, pone de manifiesto una serie de dispositivos privilegiados de la reproducción de la masculinidad hegemónica a través de los valores que favorece (competitividad, fortaleza física, negación de la emocionalidad). Sin embargo, su investigación también abre una dirección clave para este proyecto de trabajo al identificar la existencia de resistencias, pero también posibilidades pedagógicas que favorecen prácticas que desafían los estereotipos, que favorecen la inclusión e implican nuevas formas de habitar el cuerpo, más allá de los mandatos.

Por lo tanto, estos antecedentes nacionales, por un lado, no solo evidencian la existencia del patriarcado en la construcción de la corporeidad infantil en la clase de la Educación Física, sino que, al mismo tiempo ofrecen y constituyen un marco interpretativo clave que permitió la elaboración de este proyecto. Así, mientras que Sánchez permite entender la raíz estructural de la dominación, Arango evidencia cómo se va reproduciendo está en la vida cotidiana escolar, y Molina ofrece una mirada situada que pone en relación la reproducción y la existencia de posibilidades de transformación.

Antecedentes Locales

En el caso de Bogotá, trabajar en investigar cómo la Educación Física se constituye como un ámbito importante en la producción y reproducción de las corporeidades, sobre todo en relación con las prácticas de género, es un significado importante para validar el presente trabajo; las indagaciones muestran que las prácticas corporales de las escuelas no son

aplazadas, son atravesadas por los discursos históricos, sociales y pedagógicos que determinan la forma en la que los estudiantes habitan y significan su cuerpo.

Por ejemplo, el estudio realizado por Camargo (2023) desarrolla una propuesta de educación física desde la perspectiva de género en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, en el sentido de cómo la intervención pedagógica puede incidir en la transformación de los estereotipos de género dentro del aula. Por medio de un enfoque de investigación y acción, la autora reconoce cómo las prácticas tradicionales de la Educación Física tienden a reproducir roles de género que hacen vincular lo masculino con la fuerza, la competitividad y el rendimiento, y lo femenino con la pasividad o la menor capacidad física. Pero al incorporar una mirada crítica, se da lugar al surgimiento de prácticas más inclusivas que permiten a los estudiantes poner en cuestión estos imaginarios y ampliar sus formas de expresarse corporalmente.

Este estudio es importante para el presente proyecto, porque pone de manifiesto que la clase de Educación Física pueda ser un espacio de transformación de las corporeidades y no sea simplemente un espacio reproductor de las mismas. Asimismo, la investigación llevada a cabo por Bautista (2021) desvela la comprensión histórica que da cuenta no solamente del surgimiento, sino de la configuración de la Educación Física en Bogotá, enunciando que dicha área estuvo marcada por los discursos de disciplina, control y rendimiento corporal. Desde un punto de vista genealógico, el autor pone enuncia que la escuela ha propiciado la formación de cuerpos funcionales, productivos y normalizados, es así también como ha contribuido a consolidar prácticas de la enseñanza asociadas a la medición, la competencia y la estandarización del movimiento. Esta referencia es importante porque permite entender que las dinámicas de hoy en día que se pueden evidenciar en la clase de Educación Física no son accidentales, sino que responden a una historia que ha marcado el cuerpo escolar bajo lógicas de regulación y normalización.

Del mismo modo, los estudios de desigualdades educativas en Bogotá, como el de Rodríguez de Luque (2025), dan cuenta de la persistencia de brechas de género en la enseñanza en la capital colombiana. A pesar de que esta investigación no gira específicamente en torno al ámbito de la Educación Física, lo que se pone al descubierto claramente permite comprender cómo éstas se estructuran y a la vez, se reproducen en el contexto de la escuela y, por ende, afectan también a la construcción de la identidad de los estudiantes. En este sentido, se podría deducir que algo de ello podría incidir de manera más intensa en lugares y espacios donde el cuerpo se convierta en el foco, tal y como ocurre en el ámbito de la Educación Física, donde capacidades físicas, rendimiento y corporalidad, se suelen convertir en objeto de evaluación y contraste.

Por la misma línea, las investigaciones realizadas en torno a los imaginarios juveniles en contextos escolares colombianos, que tienen incidencia en Bogotá, han mostrado que los estudiantes construyen su relación con el cuerpo, a partir de los propios discursos patriarcales que propician un cuerpo, a la altura de la norma, productivo, disciplinado y funcional. Estos imaginarios no son sólo reproducidos en la escuela, sino que son mediados por otros agentes como la familia, no sólo biológica sino construida y mediada, familia en cuanto transmisión de imaginarios y de espacio de relaciones, lo que en cualquier sentido desencadena una particular visión del mundo. Son imaginarios que refuerzan los cuerpos normativos que limitan la diversidad de las formas de expresión. A consecuencia de lo anterior, la corporeidad de los estudiantes se configura como un territorio de lucha entre la reproducción de estos discursos, pero también con el deseo de poder transformarlos.

En síntesis, el conjunto de estos antecedentes locales sería una manera de afirmar que la Educación Física en Bogotá opera como un dispositivo pedagógico donde se configura, reproduce y disputa la corporeidad desde unas relaciones de poder atravesadas por el género, de un lado se va a evidenciar el peso de una tradición que ha dado importancia al control, la

disciplina, y el rendimiento corporal que refuerzan los modelos dominantes de masculinidad. Por otro lado, aparecen propuestas pedagógicas críticas que se intentan transformar estas lógicas y habilitar una mayor inclusión y diversidad en las formas de habitar el cuerpo. En definitiva, estas investigaciones forman parte importante para el presente proyecto, ya que no solo sustentan la existencia del problema en el contexto local, sino que también habilitan la posibilidad de pensar la Educación Física como un lugar de transformación, donde poder cuestionar los discursos patriarcales y pensar nuevas corporeidades más libres, críticas o conscientes.

Perspectivas

Ideal de ser humano

Un ser humano crítico experiencial que analiza los discursos del cuerpo patriarcal y los transforma para el reconocimiento de sí mismo y el otro.

Perspectiva educativa

Una sociedad que perciba y reflexione los discursos que afectan los cuerpos y tenga la capacidad de transformar la cultura.

Perspectiva Humanística

La experiencia humana comienza por y para el cuerpo, dado que a través de él se puede dar sentido al mundo. Ponty nos dice que “vivir implica siempre reducir el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste representa” (Torras, 2007, p. 11). Lo que indica que el cuerpo es un puente de doble sentido, que está, se sitúa y se orienta, estableciendo su relación con el mundo, donde surgen construcciones y puede ser construido.

Desde una visión fenomenológica, no se entiende el cuerpo como una cosificación; en este caso, el cuerpo es una unidad insustituible y tiene su percepción propia. Merleau-Ponty dice que “yo no soy la confluencia o el resultado de las múltiples causalidades que determinan mi cuerpo o mi ‘psiquismo’; yo no puedo pensarlo de manera que forme parte del mundo, como mero objeto de la biología, de la psicología y la sociología [...]. Todo el universo del saber científico está construido sobre el mundo vivido [...]. Regresar a las cosas mismas es volver a este mundo precedente al conocimiento" (p.8). Efectivamente, el cuerpo no puede ser concebido como una cosa o como herramienta, en cambio, debe ser entendido como una vivencia encarnada que da sentido a la existencia y que permite la llegada del mundo y del encuentro con los otros.

Además de la concepción de no fragmentación que presenta Ponty, Spinoza sostiene que el cuerpo y el alma han de ser entendidos como una unidad: "el alma y el cuerpo son uno y el mismo individuo, que puede ser concebido ora bajo el atributo del pensamiento ora bajo el atributo de la extensión. Por consiguiente, la idea del alma y el alma en sí misma es una y la misma cosa, que puede ser concebida bajo uno y el mismo atributo, a saber, el del pensamiento" (Spinoza, p.98). De esta forma, el cuerpo es la conexión entre materia y conciencia.

En el espectro fenomenológico, realidad y sujeto son uno, ya que la realidad no existe como la realidad que esté exteriorizada frente un sujeto, sino que es el horizonte de sentido que aparece en la experiencia corporal. Según Merleau-Ponty: "El mundo está ahí antes de que yo pueda hacer cualquier análisis sobre él" (Merleau-Ponty, 1993, p. 9). En otras palabras, el cuerpo habita el mundo, pero también lo construye simbólicamente.

Adicionalmente se puede evidenciar, que el cuerpo es el medio a través del cual se llega a percibir el mundo. “No tendríamos que preguntarnos si percibimos verdaderamente un mundo; más bien tendríamos que decir que el mundo es lo que percibimos” (Merleau-Ponty,

1993, p. 15). Percibir no es una determinada operación de la inteligencia, sino que es la experiencia corporal: el cuerpo percibe, interpreta y da forma a lo real.

De este modo, El cuerpo no es sólo una estructura anatómica o un simple objeto para observar. Es a la vez punto de partida de la experiencia, medio de percepción, signo de significación social y espacio de construcción cultural. En Merleau-Ponty, “el hombre está en el mundo” (1993, p. 10), y en Torras “vivir no es más que ir reduciendo continuamente el mundo al cuerpo” (2007, p. 11). Por consiguiente, el cuerpo es el lugar donde el mundo se hace carne y donde la existencia se convierte en experiencia, por lo que de aquí surgen los diferentes conceptos de cuerpo, como:

Cuerpo perceptor

El cuerpo como base de cualquier experiencia, el modo de relacionarse con el mundo ya que no se puede percibir desde fuera del cuerpo sino a través de él, para Ponty esta percepción es una manera de estar en el mundo y el punto de partida desde donde se configura la realidad, pues el mundo es lo que se puede percibir.

Cuerpo significativo

El cuerpo que da sentido a la experiencia y la convierte en significado, el portador y el constructor de significaciones, el que construye significación y el que la recibe, el puente de doble vía, el cuerpo habla incluso antes que las palabras.

Cuerpo vivido

El cuerpo vivido es el que se vive desde sí mismo, no lo que se deja ver desde el exterior, es unidad de cuerpo-vida, carne-alma-conciencia-subjetividad, es el origen de la percepción, de la significación y de la interacción con el cuerpo y el mundo.

Perspectiva Pedagógica

Los postulados freirianos hacen evidente las características del sujeto que ha llegado a ser un ser humano de una educación bajo una sociedad capitalista. Freire (1997) sostiene que hay “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no hombres recreadores del mundo” (p. 82), la que da como resultado la práctica bancaria de depositar información, la que debe ser replicada para el bien privado, pero que produce seres humanos con nula capacidad de acción en el mundo.

En contraposición, Freire propone un sujeto crítico el cual ya no es pasivo frente a su entorno, sino que el entorno se interroga, en un entorno problemático recreado a partir de la reflexión y la acción. Este sujeto crítico no podría realizarlo por su propia cuenta porque “ya no hay ningún hombre que eduque a nadie, así como tampoco nadie se educa por medio propio, los hombres se educan en comunión, en la media del mundo” (Freire, 2002, p. 90). La educación tiene que apuntar a la emancipación del pensamiento, y por lo tanto en la clase el sujeto debe ser entendido como sujeto transformador de su realidad sociohistórica. Decía el mismo Freire (1997) que “la educación es praxis, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 7), por lo tanto, la finalidad de la educación debe ser formar sujetos autónomos, que sean conscientes de su capacidad de decidir y de crear. Freire también añade “enseñar exige que haya respeto hacia la autonomía del ser del educando” (p. 58), el acto educativo debe asentarse sobre una ética del respeto, la coherencia y la esperanza, que la autonomía no es el aislamiento sino la práctica del compromiso con el otro; que se construye en la práctica del diálogo, en el multicolor de las diferencias y en la búsqueda colectiva de sentido.

La educación se tiene que fundamentar en la praxis, entendida esta no como simple acción sino como la conceptualización de la unión de la reflexión y la acción, que es sin duda

el núcleo desde el cual se puede desarrollar la formación crítica. Freire expresa "la palabra verdadera es trabajo, praxis; decirla no es privilegio de unos pocos hombres sino de todos ellos" (pp. 108-109). Es en la palabra que no solo el sujeto interpreta el mundo, sino que lo transforma y se transforma a sí mismo.

Desde este enfoque, el sujeto crítico es a su vez experiencial, ya que el conocimiento proviene de la experiencia. Freire plantea "no se puede separar la experiencia del mundo de la posibilidad de conocerlo" (p. 102). El trabajo, la cultura, las vivencias son fuentes de saber, si se problematizan y se convierten en objeto de reflexión. En ese proceso, la experiencia se convierte en saber y el saber en acción liberadora. Freire manifiesta que el ser humano al dotar de sentido su experiencia, "se reencuentra en ella, reencontrándose con los otros" (p. 120). Este reencontrarse con el mundo y con el otro, da lugar a la aparición de la conciencia crítica como la capacidad de leer la realidad antes que la palabra, en la medida en que la conciencia crítica hace evidentes la opresión, pone al descubierto las causas de la injusticia y se pone en acción para superarlas.

El ser crítico, al apropiarse de su conciencia crítica y ponerla en acción, se convierte en ser liberador, en la medida en que su pensamiento y su acción se orientan a la emancipación como colectivo. La liberación no es un acto individual ni una mera entrega exterior, sino un proceso de construcción humana y social en el que operan como puentes para la liberación, la emancipación, los saberes, la comunidad, a modo de trenzado. De este modo, el ser crítico se define por su naturaleza dialógica, ya que el diálogo es fundamental para el conocimiento y constituye la base de una educación que busca la liberación "Sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación no existe una verdadera educación" (Freire, 2002, p. 105). En resumen, el ser crítico según Freire es aquel que se forma para alcanzar la libertad, que convierte sus vivencias en conocimiento, sus reflexiones en acciones y su voz en una herramienta de cambio. Este individuo es autónomo, consciente, dialógico,

promotor de la liberación y a medida que se educa, se redefine constantemente. Como lo resume Freire: “la educación es un acto de amor, y, por ende, un acto de valentía” (p. 89).

Desde la perspectiva freiriana, se concluye que la educación debe ser un proceso dialógico orientado hacia la formación de un ser humano crítico. Este ser debe desempeñar un papel activo en la transformación de su entorno. La praxis debe ser la base de este proceso educativo, que se construye en conjunto entre educador y educando. Así, el ser humano crítico se prepara para la libertad, transforma su contexto a través del diálogo y la conciencia, y aborda la educación como una manifestación de amor, esperanza y un firme compromiso con la justicia social y la dignidad humana.

Perspectiva Disciplinar

Es necesario adoptar una concepción de ser humano que contradiga categóricamente las visiones cartesianas que han fragmentado la concepción del cuerpo en educación y en particular, desde el campo de la Educación Física. Lejos de considerar al sujeto como una mente separada de un cuerpo que transporta, Moreira afirma que “Los seres humanos pueden definirse como tales en función de su realidad física y no de sus pensamientos. Yo soy mi cuerpo” (Moreira, Chaves y Simões, 2017, p. 209). Epistemológicamente la corporeidad es definida como una educación que le otorga al sujeto la condición de totalidad cultural, biológica, histórica, afectiva y sensible, no como un añadido a la existencia del ser humano, sino como su condición. la corporeidad como esencia tendría al movimiento como medio para satisfacer nuestras necesidades a fin de trascenderlas. La superación no se produce en contrapartida del cuerpo sino a través del cuerpo, porque hay un movimiento en el que el sujeto con respecto al mundo, a los otros y a sí mismo se constituye. Esta noción conlleva entender la educación como fenómeno humano total, relacionado con la experiencia. La educación es, en cierta medida, una vivencia humana antes que un simple proceso

pedagógico orientado a la transmisión de contenidos o de currículos determinados, el ser humano que se quiere formar no es el ser humano que haya guardado información, sino aquel que sabe que es cuerpo en el mundo, capaz de sentir, pensar, imaginar, crear y reflexionar en virtud de su existencia encarnada. Desde esta línea, la corporeidad aparece como categoría crítica frente al modelo tradicional educativo que privilegia el intelecto a la experiencia sensible. Según el autor, “La corporalidad implica emprender un viaje en busca de una educación que valore esta afirmación de que el ser humano ‘aprende no solo con la razón, sino con el cuerpo y las vísceras, la sensibilidad y la imaginación’ (Moreira, Gonçalves, Fernandes y Simões, 2016, p. 190).” Esta afirmación no solo aborda la crítica y la negación del dualismo mente-cuerpo, sino también la manera en que se presenta, que las instituciones escolares han relegado al cuerpo al espacio secundario, como un cuerpo instrumental o disciplinado, un cuerpo que impide que se asuma su potencia formativa.

El ser humano que propone este planteamiento no consiste ni en la racionalidad abstracta ni en el rendimiento físico, sino en una relación de las diferentes dimensiones de la vida: biológica, emocional, ética, estética, histórica y social. En este contexto, la corporeidad se presenta como una vía de conseguir “superar la exacerbación de la perspectiva racionalista y racionalizadora” (Moreira, Chaves y Simões, 2017, p. 209), haciendo valer el sentir, el hacer, el imaginar y el moverse como formas legítimas de conocer. El cuerpo deja de ser objeto o herramienta y pasa a ser sujeto, territorio y mediación.

En consonancia, a la Educación Física no le corresponde únicamente el desarrollar habilidades motrices o mejorar parámetros fisiológicos; también debe contribuir a la formación de sujetos capaces de leer el mundo a partir de su propia experiencia vivida. La pregunta que guía esa función es de carácter ético y político: “Lo que está en juego es qué tipo de humanidad queremos” (Moreira, Sobreira y Nista-Piccolo, 2006, p. 75). La respuesta, que ya está implícita en toda la obra del autor, se compromete con una humanidad crítica,

sensible, capaz de transformar la cultura y no simplemente de reproducirla, una humanidad que no se deja reducir a “un cuerpo mudo, con el propósito de moldear el propio cuerpo según un estándar externo” (Moreira, Chaves y Simões, 2017, p. 207). El sujeto que se quiere formar, por tanto, no es un sujeto pasivo o dócil, sino un ser en movimiento, que es capaz de significar su propia historia. En una sociedad marcada por el cuerpo máquina, el cuerpo mercancía a la vez que el cuerpo perfecto como imperativo estético, la corporeidad se convierte en una categoría de resistencia, porque afirma un cuerpo vivido, plural y complejo según Moreira (2003), centrarse en la corporeidad “es entrar en los símbolos y signos que se tatúan en el cuerpo con el tiempo”, puesto que el cuerpo “es nuestra relación con el mundo, con las personas, es nuestra existencia” (p. 3). Es en este sentido que el autor propone el tránsito del concepto de cuerpo como objeto biológico a corporeidad como experiencia vivida, histórica y simbólica.

Así, en definitiva, la concepción del ser humano que sostiene Moreira es integral, dialógica y situada. Un ser humano que aprende con el cuerpo, que se forma en la relación con el otro, que posee sensibilidad para leer la realidad y potencia para transformarla. Moreira (2017) sostiene que “aprehender el mundo porque el aprendizaje del mundo se realiza con el cuerpo” (p. 209.). No se trata de una adición del cuerpo a la educación, sino de ver que no hay educación, dado que no hay experiencia, no hay encuentro y no hay mundo vivido, sin el cuerpo.

Desde esta mirada de la Educación Física se entiende como un ámbito que puede recuperar a la educación su dimensión humana: la de un ser que no aprende para el cuerpo, sino desde el cuerpo, siendo cuerpo. Por tanto, el tipo de ser humano que el autor proyecta no es precisamente el que es elaborado sobre la base de modelos externos de perfección, sino aquel que se descubre, se reconoce y se va creando a sí mismo a partir de la relación

dinámica con el mundo. La corporeidad, en este sentido, no es un simple término conceptual, sino una apuesta ética, pedagógica y existencial.

Diseño e Implementación

El presente proyecto queda enmarcado dentro de una propuesta de intervención, la cual busca problematizar los discursos patriarcales que funcionan y que han sido fijados en las corporeidades de los estudiantes en la clase de Educación Física, que surge a partir de la coherencia discursiva que existe entre las perspectivas humanísticas, pedagógicas y disciplinares, este diseño quiere generar experiencias corporales que permitan a los alumnos reconocer, cuestionar y transformar las maneras en las que el propio cuerpo ha sido normalizado, reglamentado y clasificado dentro del entorno escolar, a partir del propio discurso patriarcal.

La propuesta está organizada a partir de un diseño curricular que articula una macroestructura (perspectiva educativa, ser humano, perspectivas humanísticas, disciplinar, pedagógica y núcleos problemáticos) seguido de una microestructura (tema envolvente, contenidos, ejes temáticos, modelo de enseñanza), dejando así el tránsito entre la comprensión conceptual del fenómeno del patriarcado y experiencias corporales concretas que puedan habilitar a la problematización de su práctica. En esta línea, se parte de un instrumento diagnóstico articulado por la cartografía corporal, la que permite identificar la forma en que los estudiantes encarnan y dan sentidos a su cuerpo, en el reconocimiento de latentes huellas de los discursos de dominación masculina en los movimientos, gestos, e interacción.

A partir de este diagnóstico se introduce un tema integrador orientado a entender a la Educación Física como un espacio de transformación de las corporeidades ante el discurso patriarcal, se comprende el cuerpo no solo como un objeto de rendimiento o control sino, que

también será visto como un territorio de experiencia, significación y construcción cultural.

Desde este punto de vista, el cuerpo es el medio a través del cual el sujeto percibe, interpreta y se relaciona con el entorno, el movimiento deja de entenderse únicamente como una acción funcional y se empieza a ver como una forma de expresión, reflexión y construcción de sentido.

En coherencia con esto, el proceso de intervención se desarrolla mediante dos ejes temáticos que, recogiendo progresivamente la relación entre cuerpo, poder y experiencia desde una perspectiva crítica. El diseño tiene una primera propuesta que plantea el reconocimiento de su propio cuerpo y del cuerpo del otro a través de estrategias de exploración que permiten ver la diversidad corporal que existe en clase. En segundo lugar, se plantean los discursos de normalización corporal, así los estudiantes pueden reconocer de qué formas algunos movimientos, gestos o conductas han venido enmarcadas en algunas prácticas, es decir, praxis que han sido asociadas con determinadas prácticas de género. Además, el diseño hace un giro hacia la resignificación del movimiento, planteando prácticas corporales colectivas como actos de resistencia y emancipación ante dichas estructuras simbólicas.

Estos ejes temáticos se encuentran fundamentados bajo los postulados de Patricia Stokoe (1991), que entiende el cuerpo como territorio de percepción y conciencia. En este sentido, la interocepción hace referencia a la capacidad de percibir los estímulos internos del cuerpo: la respiración, ritmo cardíaco, tensión muscular, emociones o las sensaciones orgánicas. Desde la propuesta de la sensopercepción desarrollada por Stokoe, esta dimensión permite que la persona profundice en el conocimiento de sí misma y construya una relación más consciente con su corporeidad. Por otra parte, la exterocepción se relaciona con la percepción del mundo externo a través de los sentidos, es decir, con aquello que el cuerpo capta del entorno: sonidos, texturas, temperaturas, imágenes, olores y relaciones espaciales,

esta percepción externa es fundamental porque el cuerpo se constituye en diálogo permanente con los otros y con el espacio.

Desde el punto de vista de las propuestas de métodos de la enseñanza, el diseño plantea algunos estilos de enseñanza que hacen énfasis en la exploración, la reflexión y la producción del hecho motriz desde el propio estudiante, por eso los estilos de descubrimiento guiado y divergente, ofrecen la posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia corporal, de modo que las propuestas generen muchas respuestas frente a las situaciones planteadas, y de manera complementaria, se plantea el uso de la asignación de tareas como técnica de contingencia, fortaleciendo procesos de exploración a raíz de los problemas que emergen en el desarrollo de las actividades.

En este sentido, el currículo puede entenderse como una urdimbre que, aunque conserva una cierta linealidad en su disposición, organiza de manera intencionada los hilos que la componen: el ser humano a formar, los núcleos problemáticos y el tema envolvente se disponen como ejes que sostienen el tejido, mientras que la intero y extero percepción atraviesan esa estructura dando sentido a la experiencia corporal.

A partir de allí, los ejes temáticos y los temas emergen como tramas que se entrelazan progresivamente, permitiendo primero reconocer las realidades que habitan los estudiantes y luego avanzar hacia su transformación. Así, el currículo no es solo una secuencia ordenada, sino un tejido en construcción donde cada elemento se articula con otro, configurando una experiencia formativa que da cuenta de la complejidad del sujeto y de su posibilidad de reconfigurar su relación con el cuerpo y el entorno.

Figura 1

Urdimbre esquema diseño curricular



Nota. El esquema ilustra el diseño curricular aplicado en el proyecto curricular particular en forma de urdimbre. Creación propia.

Metodología

La propuesta metodológica se apoya en la corporeidad como una de las claves para llevar a cabo el proceso educativo, entendiendo el cuerpo, no como una herramienta; sino, como la base desde la que el sujeto conoce, siente y transforma el mundo. En línea con lo señalado por Moreira, Chaves y Simões, el aprendizaje se entiende como una experiencia integral en la que están ligadas las dimensiones biológicas, culturales, emocionales y sociales, que va más allá de la educación física como un acto mecánico.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas priorizan el movimiento con sentido, la exploración y la vivencia corporal importante en la que el educando muy probablemente se reconoce como sujeto encarnado capaz de construir conocimiento de su

propia experiencia. La metodología también hace hincapié en una crítica a la mirada experiencial y dialógica a partir de la mirada freiriana.

En este sentido, la clase es considerada un lugar para problematizar, discutir y conversar en torno a los diferentes discursos que atraviesan el cuerpo, en especial los discursos relacionados con el patriarcado y con los estereotipos de género. El aprendizaje, por otro lado, se da a partir de las experiencias previas de los alumnos y del aprendizaje por diálogo, reflexión conjunta y acción transformadora, promoviendo la construcción de una conciencia crítica que les permita interrogar sus prácticas corporales. En este caso, el maestro asume el rol de mediador de la reflexión, es decir, el rol de educador de un aprendizaje, pero no el de un educador que impone verdades; al contrario, propicia la posibilidad de participación y construcción con el conocimiento.

Asimismo, la propuesta reconoce la diversidad de maneras de aprender y articula en su diseño una variedad de experiencias que aglutinan acción, reflexión, conceptualización y aplicación. Esto permite que se abran oportunidades para todos los estudiantes, permitiendo que cada uno de ellos lleve a cabo su aprendizaje desde sus maneras y características con lo que se evita la homogeneización de las prácticas educativas al favorecer procesos más inclusivos y significativos. La clase misma contempla momentos de activación, exploración, problematización y resignificación, lo que facilita el tránsito desde la experiencia corporal hasta la construcción crítica del conocimiento.

Evaluación

En sintonía con la visión de corporeidad y el enfoque crítico que se sugiere en el texto, la evaluación se entiende como un proceso formativo, cualitativo y centrado en la experiencia vivida del estudiante, distanciándose de las perspectivas tradicionales que se centran solamente en el rendimiento físico. A partir de los aportes de Moreira, Chaves y

Simões, evaluar es comprender que el aprendizaje no es solamente un aprendizaje cognitivo, sino que es una reorganización de la corporeidad, puesto que el sujeto aprende a partir de su condición de ser total, es decir, biológico, cultural y sensible.

En este sentido, la evaluación ha de reportar cómo el sujeto estudiante resignifica su relación con el cuerpo, con uno mismo y con los otros, ya que “El aprendizaje es casi siempre una reorganización de la corporalidad.” (Moreira et al., 2017, p. 208).

Por lo demás, la evaluación va ligada con una comprensión del cuerpo como sujeto de experiencia y no como objeto de medida, lo que conlleva valorar procesos a partir de la expresión, la percepción, la constitución de sentido y la intencionalidad del movimiento. Responde a la necesidad de superar comprensiones mecanicistas que reducen la educación física a la control y rendimiento corporal, entendiendo que el movimiento debe estar cargado de sentido a la vez que vinculado a la experiencia humana. A partir de ahí, evaluar puede considerarse observar la forma en la que el estudiante va construyendo su conocimiento en función de su vivir corporal a partir del cuerpo como el lugar donde se entiende lo que se conoce y donde se crean significaciones (Moreira et al., 2017).

Por otro lado, la incorporación de los estilos de aprendizaje permite dar paso a una evaluación variada, inclusiva, en la que se reconoce que no aprenderán ni expresarán su aprendizaje de la misma forma todos los estudiantes. Tal y como señala Sáez López (s.f.), los procesos de enseñanza deben tener en cuenta las formas de recibir la información activa, reflexiva, teórica o pragmática de forma que la evaluación deba ser también evidente por estas vías. De aquí se incorporan estrategias diversas como la autoevaluación, la coevaluación, los registros reflexivos y la observación cualitativa de forma que cada uno de los estudiantes pueda evidenciar su proceso desde sus formas de aprender.

De este modo, la evaluación deja de ser un dispositivo de control para convertirse en un lugar para la reflexión crítica sobre la experiencia corporal en la que el estudiante no solo

reconoce lo que aprende, sino como lo aprende y como el aprender transforma su forma de vivir el cuerpo. En síntesis, hablar de evaluación en este sentido equivale a acompañar procesos de construcción de sentido, a hacer posible la conciencia corporal, contribuir al desarrollo de sujetos críticos para cuestionar y resignificar los discursos que atraviesan su corporeidad.

Instrumento Diagnostico

Cartografía Corporal

La cartografía corporal, como técnica de investigación cualitativa y herramienta didáctica, consiste en una forma gráfica del cuerpo como un territorio de significado en el que se inscriben experiencias, emociones y relaciones de poder. No es un simple dibujo o registro descriptivo, sino que se convierte en un dispositivo que permite leer el cuerpo como un mapa simbólico donde se articulan historia, cultura y subjetividad. Desde esta perspectiva, su interés como método diagnóstico reside en que permite acceder a dimensiones que no son lo suficientemente inmediatas, haciendo emerger aquello que ya ha sido naturalizado o silenciado en la experiencia del cuerpo. En el informe de coherencia que realiza Victoria Planas (2014), su potencialidad radica en que hace visible lo invisible, esto es, en síntesis, visibilizar las huellas que las relaciones de poder especialmente las relacionadas con el discurso patriarcal, dejan firmadas en las corporeidades. En este sentido, la cartografía corporal no solo recoge información, sino que también la produce desde la experiencia para poder comprender lo que el cuerpo es bajo el peso de la cultura.

Asimismo, la cartografía corporal, está planteada como un mapa abierto, dinámico, en continuo proceso de construcción, lo cual a su vez vuelve a hacerla pertinente en los procesos de recolección de información y construcciones curriculares. En esa misma línea, como también exponían Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980), el mapa no es un calco fijo, sino un sistema "conectable y alterable", que puede ser transformado y resignificado. Con esto, se

señala que la información que surge de la cartografía no se entiende como un diagnóstico cerrado, sino como un insumo vivo que guía la construcción de un currículo situado, con capacidad de dar respuestas a las necesidades encarnadas de los sujetos. En tanto que considera los discursos de dominación masculina que están inscritos dentro de la experiencia vivida, la cartografía hace posible que el currículo no esté impuesto a partir de una lógica externa, sino que se fomente a partir de las propias corporeidades, habilitando así procesos pedagógicos orientados a la reflexión crítica, la autonomía y la transformación de las condiciones que han construido el cuerpo a lo largo de la historia.

A modo de conclusión, la cartografía corporal es un instrumento adecuado para este diseño porque articula de manera coherente el sustento epistemológico, el propósito crítico y la proyección pedagógica de la propuesta, lo que implica pensar el cuerpo como un territorio donde se inscriben y reproducen las relaciones de poder. Su capacidad de hacer visible aquello que se ha invisibilizado permite dar cuenta de las marcas del discurso patriarcal que están en el interior de la experiencia vivida; en la medida que la cartografía es un mapa abierto, conectable y alterable hace posible que sea un medio dinámico que no solamente diagnostica, sino que permite, de igual manera, habilitar procesos de resignificación. De este modo, la cartografía no es un mero instrumento de recolección de información, sino que es un dispositivo que tramita la experiencia corporal de los sujetos y la construcción de un currículo situado, crítico y transformativo.

Análisis

Análisis cartografía corporal

Se construyó un conjunto de respuestas a partir de un proceso de sistematización de la recogida y análisis, cuyo objetivo primordial fue el de identificar similitudes significativas entre los diferentes aportes. Al hilo de la comparación se fueron organizando estas

coincidencias en tendencias emergentes y se fueron evidenciando patrones comunes en el conjunto de datos. De forma sistemática, se aplicaron colores a cada pregunta, lo que, más allá de facilitar la identificación visual y la organización, propició que los estudiantes marcaran los segmentos del cuerpo que asociaban a cada respuesta.

A continuación, estas tendencias se sometieron a un trabajo de síntesis y de condensación que buscaba clasificarlas en términos de su forma de relevancia en función de los dos ejes temáticos: el reconocimiento y la transformación. Como consecuencia de este proceso, además de que el modo de relatar los hallazgos se estructurará mejor, también se da lugar a una mayor coherencia e interpretativa del análisis del conjunto.

Eje de Reconocimiento

En primer lugar se retoma la categoría “ninguno” con un elevado conteo, un 20, hecho que pone de relieve las dificultades o la ausencia de identificación explícita por parte de una amplia gama de participantes; a la vez que categorías como “ejercicio” o “roles” multiplican los registros, alcanzando este último un 15, lo que las postula como categorías de relevancia dentro de la categoría reconocimiento, en la que también se da paso a “estética” con 11, “canon” y “bienestar físico”, las cuales también alcanzan un 7, lo que pone de relieve tendencias hacia la consideración de aspectos corporales normativos y de salud.

Igualmente existen otras categorías que surgen al final del todo, como “violencia simbólica” con un 6 un registro o “crítico” con un 3, las que ponen de relieve los primeros niveles de reflexión en términos de comportamientos de dinámica social y cultural. Otras categorías con menor proporción, como 'movimiento' también, 'habitus', 'pensamiento' y 'violencia' con 2 menciones, y con 1 'subjetivo', 'educación física' y 'autonomía', cierran el conjunto representativo advertido con una pluralidad de aproximaciones individuales y, por lo tanto, con contextos más particulares y concretos.

Por tanto, se puede concluir que la distribución del reconocimiento se pasea en una diversidad sintáctica también en este tipo de categorías, de modo heterogéneo, en un proceso que comprende la ausencia de identificación, como el cuerpo entendido como función y como estética y la aparición de miradas más críticas y reflexivas que, aunque con menor previsión, quedan conformadas en el recuento de las frecuencias. (tabla 1)

Tabla 1

Resultados tabulación en eje temático conceptos reconocimiento.

<i>Categoría Reconocimiento</i>	<i>Conteo</i>
<i>Ninguno</i>	<i>20</i>
<i>Ejercicio</i>	<i>15</i>
<i>Roles</i>	<i>15</i>
<i>Estética</i>	<i>11</i>
<i>Canon</i>	<i>7</i>
<i>Bienestar físico</i>	<i>7</i>
<i>violencia simbólica</i>	<i>6</i>
<i>Crítico</i>	<i>3</i>
<i>Movimiento</i>	<i>2</i>
<i>Habitus</i>	<i>2</i>
<i>Pensamiento</i>	<i>2</i>
<i>Violencia</i>	<i>2</i>
<i>Subjetivo</i>	<i>1</i>
<i>Pensamiento</i>	<i>1</i>
<i>Educación Física</i>	<i>1</i>
<i>Autonomía</i>	<i>1</i>

Nota. Datos obtenidos de la cartografía corporal conceptos. Creación propia.

La clara mayoría de los 'pies' se sitúa con 30 también, 'rodillas' con 11 y 'piernas' con 8, lo que evidencia una enorme concentración en las extremidades inferiores, lo que puede

corresponder con lo cotidiano que refiere a un grueso de prácticas físicas vinculadas 'al movimiento', 'al desplazamiento' y 'al esfuerzo' de forma central por estas zonas. Menos a menudo, aparecen “brazos” y “manos” (seis ocurrencias cada uno), que pueden relacionarse con acciones de manipulación, interacción o desempeño de ciertas tareas. También aparecen combinaciones como “brazos/manos”, “piernas/pies” y “pies/manos” que denotan un entendimiento más unificado del cuerpo en acción; en cambio, aspectos como “boca”, “ojos” y “cabeza” muestran baja frecuencia, lo que podría indicar que el ejercicio no asocia estos elementos a procesos de expresión, percepción o pensamiento.

La escasa presencia de categorías como “tórax”, “abdómen” o “todo el cuerpo” revela que la identificación del cuerpo no se viene dando desde una perspectiva holística sino fraccionada. En conjunto, estos datos permiten deducir que los alumnos tienden a relacionar las respuestas principalmente con las funciones corporales relacionadas con la acción física y con el rendimiento, priorizando aquellas partes del cuerpo que son más volumeadas en el movimiento, lo cual se articula con las tendencias que previamente se habían identificado en torno al ejercicio, el bienestar físico y las ideas prácticas del cuerpo. (tabla 2)

Tabla 2

Resultados tabulación eje temático reconocimiento ubicación corporal.

<i>Ubicación en el cuerpo</i>	
<i>Pies</i>	30
<i>Rodillas</i>	11
<i>Piernas</i>	8
<i>Brazos</i>	6
<i>Manos</i>	6
<i>Dedos de los Pies</i>	4

<i>Brazos/Manos</i>	<i>4</i>
<i>Piernas/Pies</i>	<i>4</i>
<i>Boca</i>	<i>4</i>
<i>Pies/Manos</i>	<i>2</i>
<i>Manos/Brazos</i>	<i>2</i>
<i>Ojos</i>	<i>2</i>
<i>Ninguno</i>	<i>2</i>
<i>Codos/Tobillos</i>	<i>2</i>
<i>Hombro/Pies</i>	<i>2</i>
<i>Hombros</i>	<i>2</i>
<i>Rodillas/Brazos</i>	<i>2</i>
<i>Torax</i>	<i>2</i>
<i>Dedos de las Manos</i>	<i>2</i>
<i>Cabeza</i>	<i>2</i>
<i>Pies/Rodillas</i>	<i>2</i>
<i>Piernas/Rodillas</i>	<i>1</i>
<i>Cuello</i>	<i>1</i>
<i>Pecho</i>	<i>1</i>
<i>Cuello/Torax</i>	<i>1</i>
<i>Hombros/Tórax</i>	<i>1</i>
<i>Piernas/Tórax/Hombros</i>	<i>1</i>

<i>Pies/Rodillas/Piernas</i>	<i>1</i>
<i>Abdomen</i>	<i>1</i>
<i>Tórax/Manos</i>	<i>1</i>
<i>Rendimiento</i>	<i>1</i>
<i>Todo el Cuerpo</i>	<i>1</i>
<i>Manos/Ojos</i>	<i>1</i>
<i>Brazos/Rodillas</i>	<i>1</i>
<i>Brazos/Abdomen</i>	<i>1</i>
<i>Brazos/Piernas</i>	<i>1</i>
<i>Cabeza/Tórax</i>	<i>1</i>

Nota. Datos obtenidos de la cartografía corporal ubicación en zona corporal. Creación propia.

Eje de Transformación

De acuerdo con el eje de transformación, la distribución de categorías muestra una orientación notable hacia dimensiones preventivas y de cuidado del cuerpo. La categoría "preventivo" concentra el mayor número de menciones con 15, seguida a distancia por "salud" con 10. Esto parece indicar que los alumnos tienden a vincular la transformación, fundamentalmente, con prácticas de prevención de riesgos y de fomento del bienestar. No obstante, también emergen categorías como "miedo" con 7 menciones, "desconocimiento" y "ninguno", con 6 menciones cada una, lo que parece reflejar la existencia de dudas, de vacíos de información y hasta de percepciones negativas frente a los procesos de transformación del cuerpo.

De forma menos evidente, se encuentra la categoría de "roles" con 4 menciones y "descompensación" con 3 menciones, lo cual podría estar asociado a la forma en que las exigencias sociales o las prácticas inadecuadas inciden a lo largo del cuerpo. Por último,

categorías como "técnica" y "sobreesfuerzo", con 1 sola mención cada una de ellas, van constituyendo el mapa añadiendo preocupaciones más específicas asociadas a la ejecución y a los límites físicos.

En este sentido, estos datos permiten interpretar que la transformación es concebida no solo como un horizonte de mejora sino también como un espacio atravesado por tensiones entre el cuidado, la falta de conocimientos y el riesgo, donde se pueden observar enfoques preventivos cohabitando con el miedo y la incertidumbre. (tabla 3)

Tabla 3
Resultados tabulación en eje temático transformación conceptos.

<i>Categoría Transformación</i>	<i>Conteo</i>
<i>Preventivo</i>	<i>15</i>
<i>Salud</i>	<i>10</i>
<i>Miedo</i>	<i>7</i>
<i>Desconocimiento</i>	<i>6</i>
<i>Ninguno</i>	<i>6</i>
<i>Roles</i>	<i>4</i>
<i>Descompensacion</i>	<i>3</i>
<i>Técnica</i>	<i>1</i>
<i>Sobreesfuerzo</i>	<i>1</i>

Nota. Datos obtenidos de la cartografía corporal conceptos. Creación propia.

El estudio de las partes del cuerpo indicadas por los estudiantes presenta una distribución distinta a la observada en el reconocimiento; la tendencia globalista es mayor. Con 8 ocurrencias, la categoría "todo el cuerpo" cuenta con el mayor número, lo que parece dar cuenta de que la transformación es un proceso más global y que involucra más que el

contexto donde se desarrolla. "Cabeza" se sitúa en el segundo lugar con 6 menciones y "pies" en el tercero con 4, lo que indica que la articulación se realiza entre dimensiones cognitivas o reflexivas y aspectos del propio cuerpo asociados al movimiento. Las categorías "brazos", "piernas", "abdomen" y diferentes combinaciones, como "brazos/hombros" y "pies/manos", son terceras en aportar un número menor que el anterior, pero en la misma línea, respectivamente, refuerzan la idea de un cuerpo en interacción, que cambia.

El hecho de que se observe la combinación de categorías que incluyen partes del cuerpo "piernas/abdomen/brazos", así como "cabeza/manos/pies", facilita la comprensión de un concepto más sistémico del cuerpo para los procesos de transformación. La inclusión de zonas mencionadas menos frecuentemente, como "zona genital", "orejas" y "ojos", podría ser vista como un acercamiento hacia dimensiones más amplias que parecen pertenecer a la experiencia corporal.

Por otro lado, La baja presencia de la categoría "ninguno" refuerza que, a diferencia del reconocimiento, la transformación moviliza en mayor medida la identificación corporal. En definitiva, se puede advertir que los estudiantes entienden que la transformación es un proceso más holístico, que involucra dimensiones físicas, cognitivas o de reflexión y sensoriales, que amplían la comprensión del cuerpo, más allá de su función instrumental. (tabla 4).

Tabla 4
Resultados tabulación en eje temático transformación conceptos.

Categoría Transformación	Conteo
Todo el Cuerpo	8
Cabeza	6
Brazos	3

Pies	4
Torax/Cabeza	2
Piernas	2
Pies/Manos	2
Brazos/Hombros	2
Abdomen	2
Brazos/Manos	1
Zona Genital	1
Pies/Piernas/Zona Genital/Brazos	1
Piernas/Torax	1
Orejas/Brazos/Abdomen/Piernas	1
Cabeza/Piernas	1
Orejas	1
Ojos	1
Pies/Piernas	1
Ninguno	1
Cabeza/Manos/Pies	1
Cabeza/Mano/Brazos/Hombros	1
Rodillas/Abdomen/Brazos/Cabeza	1
Hombros/Brazos/Piernas	1
Cuello/Torax/Cintura	1

Piernas/Abdomen/Brazos	1
------------------------	---

Nota. Datos obtenidos de la cartografía corporal ubicación en zona corporal. Creación propia.

Análisis Diarios de Campo

Eje de Reconocimiento

En el marco del eje de reconocimiento, el análisis de los diarios de campo se orienta a develar aquellas manifestaciones que, aunque cotidianas, configuran las formas en que los estudiantes viven, perciben y expresan su corporeidad dentro de la clase de Educación Física. En este sentido, no se trata únicamente de describir lo observado, sino de situar la mirada en las relaciones que emergen en el encuentro con el otro, en las tensiones que atraviesan el movimiento y en las maneras en que el cuerpo se regula, se expone o se contiene en función del contexto compartido.

A partir de las situaciones registradas, se hace posible reconocer cómo el espacio pedagógico se convierte en un escenario donde se ponen en juego formas de habitar el cuerpo que no son neutras, sino que están mediadas por interacciones, percepciones y valoraciones que inciden directamente en la experiencia corporal de los estudiantes. De esta manera, el análisis busca dar cuenta de esas dinámicas que, desde lo implícito, configuran el modo en que el movimiento se construye, se limita o se posibilita dentro de la práctica educativa. (tabla 5)

Tabla 5

Análisis de resultados Diarios de campo eje reconocimiento.

Fragmento	Análisis
<i>En los grupos mayoritariamente formados por hombres, se evidenciaban actitudes de imposición de ideas, de control del ritmo del trabajo y de mayor visibilidad corporal en la ejecución de los movimientos ejecutados.</i>	<i>En este fragmento se ve una dinámica donde ciertos estudiantes asumen el control del desarrollo de la actividad, no sólo desde lo organizativo sino dentro de lo corporal. La imposición de ideas y el control del ritmo permiten saber que la participación no se</i>

	distribuye de una manera equilibrada, mientras que la mayor visibilidad corporal indica que algunos cuerpos ocupan más espacio y tienen más protagonismo que otros. Esto destaca una desigualdad a la hora en que los estudiantes habitan su espacio.
esta actividad dejaba entrever que, en un contexto escolar público, las prácticas corporales no se articulan únicamente en torno al aprendizaje del movimiento, sino en prácticas socioculturales que dan lugar a formas de liderazgo, distribuciones desiguales de la palabra y del movimiento, así como a la aparición de prácticas correspondientes a conductas de género que limitan y contribuyen a la forma en que los alumnos y las alumnas habitan, regulan y negocian la práctica del espacio corporal compartido.	Aquí se identifica que el movimiento está atravesado por dinámicas sociales que influyen en la participación. La mención de distribuciones desiguales permite reconocer que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de intervención, tanto en lo verbal como en lo corporal, evidenciando diferencias en la forma de habitar el espacio. “En este momento era visible el bloqueo de movimiento, algunas risitas nerviosas y comentarios del estilo “Eso es de chicas”.” Existe una relación directa entre el comentario del tipo verbal y la respuesta corporal. El bloqueo del movimiento muestra que las intervenciones del grupo son determinantes respecto a la acción motriz. A su vez la frase “eso es de chicas” hace de etiqueta que clasifica los tipos de movimientos y permite reconocer la emergencia de juicios sobre cómo se tiene que, o no, mover el cuerpo.
En este momento era visible el bloqueo de movimiento, algunas risitas nerviosas y comentarios del estilo “Eso es de chicas”. Esta gracia se escuchó en diversas ocasiones, pero volvió a escucharse sobre todo en algunos de los grupos de chicos, donde había momentos de burla ante compañeros que realizaban algún movimiento más gestual o expresivo y que exponían emociones.	Aquí se encuentra la identificación de que no todos los tipos de movimientos eran aceptados de la misma forma. Los movimientos “gestuales o expresivos” determinan reacciones de burla, lo que pone en evidencia que determinadas formas de expresar el propio cuerpo son problematizadas en el interior del grupo, y que, en consecuencia, se deja ver la distinción entre tipos de movimientos.
algunos de los alumnos se mantienen también limitados por si la burla de sus compañeros aparece (en algunos casos, cuando un alumno/a empieza a moverse de forma más expresiva se oyen unas risas o	Este fragmento pone de manifiesto una de las consecuencias de forma directa: la modificación del comportamiento corporal. Se reconoce que la forma de reaccionar del grupo (risas) incide en la forma como los

<i>comentarios del tipo “parece una niña bailando” o “eso está rarísimo” y por lo tanto sus compañeros/os bajan el ritmo del movimiento).</i>	<i>estudiantes regulan su movimiento corporal, disminuyendo el ritmo o la expresividad que desarrollaban. En este sentido permite percibir cómo hay un vínculo entre la presión social y el acoplamiento corporal.</i>
<i>En este punto se incrementan tanto las risas como los errores de memoria corporal (hay alumnos/as que exageran su imitación de movimiento y otros alumnos/as que se irritan si su movimiento sirve para que los/as demás se ríen de ellas/os; comentarios tales como “¡eso no es así!” provocan que algunos de los participantes/as bajen la intensidad de los movimientos)</i>	<i>Se evidencian dos aspectos claves, por una parte, las risas, como una constante dentro de la dinámica de pequeños grupos, y por otra parte el impacto de estas risas en la realización de la actividad, también se reconoce una respuesta emocional (irritación), lo que revela que las dinámicas sociales impactan tanto la ejecución como la experiencia de cada estudiante en su movimiento.</i>
<i>Desde el comienzo, ya es manifiesto que existe una diferencia en cuanto a la exhibición corporal, en todos aquellos estudiantes que huían de movimientos amplios o expresivos.</i>	<i>Se identifican distintos niveles de participación, se aprecian dos tendencias: una de liberación y de exploración del movimiento, y otra de represión del movimiento. Esto da cuenta de que no todos los alumnos habitan el cuerpo del mismo modo en las actividades.</i>
<i>Algunas chicas expresaron desagrado con respecto a la ejecución de sus compañeros varones, evidencian falta de coordinación. De manera paralela, surgieron comentarios en contra de algunas maneras de moverse las cuales fueron objeto de un cuestionamiento por parte de otros integrantes del grupo lo que motivó un cruce de palabras, conversación y carcajadas en el seno del grupo.</i>	<i>Este fragmento permite identificar que las diferencias en la ejecución del movimiento generan interacción social, donde aparecen juicios, cuestionamientos y reacciones colectivas que influyen en la dinámica del grupo.</i>

Nota. Datos obtenidos de los diarios de campo de cada sesión en la implementación del PCP.

Eje de Transformación

En el contexto del eje de transformación, el análisis pasa del descubrir las dinámicas que se aprecian a la interpretación de las posibilidades de reconfiguración que a veces se abren en el interior de la práctica pedagógica. De lo que se desprende en la escritura de las situaciones de los diarios de campo, no solo es necesario registrar las tensiones, las

limitaciones y las formas de regulación corporal de la clase, sino también determinar aquellos momentos en los que esas formas de regulación se interrumpen, se negocian o se resignifican; con lo cual la mirada (aunque con el reconocimiento de estas lógicas) se orienta a reconocer las posibilidades que surgen, también, en el interior de la práctica, para ampliar la cobertura de las formas de participación, para cuestionar las relaciones existentes, para habilitar otras formas de habitar el cuerpo.

Así, el espacio de la Educación Física empieza a constituirse ya no sólo como el marco de la reproducción de prácticas sino como un lugar de posibilidades, donde el movimiento puede ser repensado, transformado y vivido desde otras experiencias mucho más abiertas y diversas. (tabla 6)

Tabla 6

Análisis de resultados Diarios de campo eje transformación.

<i>Fragmento</i>	<i>Análisis</i>
<i>Por el contrario, en algunos grupos de estudiantes estos comentarios que se hacían ante los movimientos de sus compañeros producen posturas de resistencia. Se escuchan intervenciones del tipo “dejen la bobada, es un ejercicio y nada más”. Este tipo de respuestas provocan pequeños debates dentro de los grupos, donde aparecen tensiones evidentes entre la burla, incomodidad y defensa del respeto por la propia actividad.</i>	<i>Se presenta una ruptura en el comportamiento disperso frente a la actividad donde algunos estudiantes empiezan a reflexionar y a defender la actividad. Estas intervenciones van disponer al grupo, habilitando nuevas maneras de reconfigurar las relaciones sociales y debilitan las formas de control social para dar paso a otras formas más respetuosas de participación.</i>
<i>Algunas secuencias de movimientos generan pequeños momentos de reflexión dentro de los grupos: algún alumno/a dice que “cada uno tiene su forma de moverse o realizar un movimiento”, dando pie a pequeñas correcciones de tipo pares frente a comentarios burlones.</i>	<i>Se reconoce la diversidad corporal, donde los propios estudiantes empiezan a cuestionar la broma y a legitimar otro tipo de formas de moverse. Estas intervenciones de los estudiantes entre pares nos llevan a instancias de reconsideraciones en la forma de participar y van debilitando los juicios normativos sobre lo que se había ejecutado con el movimiento.</i>

<i>Pero también van apareciendo las intervenciones de otros estudiantes que piden respeto, acotando que “¿usted que habla si es bien tronco?”. Las respuestas de los colegas producen pequeñas tensiones en el grupo, pero contienen el proceso de la actividad.</i>	<i>Se evidencia una defensa del respeto que, aunque surge desde la confrontación, logra frenar la burla y sostener la continuidad de la actividad. La tensión no desaparece, pero se reorienta, permitiendo que el grupo regule sus interacciones y abra espacio a una participación menos condicionada por el juicio constante.</i>
<i>la reflexión, cuando acabamos la clase, aparece los silencios mantenidos y las miradas entre compañeros, lo que refleja incomodidad, pero también atención al tema tratado. Algunos se dan cuenta, por ejemplo, de que han de aprender a respetar las formas de expresión del otro; otros hacen partícipes del esfuerzo que les demanda no reírse o formar un juicio inmediato ante ciertos movimientos.</i>	<i>Se evidencia un cambio en la toma de conciencia, donde la incomodidad es un punto de partida para la reflexión. Los silencios y las expresiones de los/as alumnos/as permiten que se reconozca un proceso de cuestionamiento sobre sus propias acciones que abre la posibilidad de transformar las maneras de analizar y responder al movimiento del otro.</i>
<i>algunos estudiantes comienzan a relacionar la actividad con determinadas experiencias trabajadas anteriormente en clase, principalmente aquellas que versan sobre cómo se mueven los participantes en una actividad y los juicios que aparecen en la consulta en el espacio del grupo.</i>	<i>se evidencia una reflexión, donde los estudiantes articulan la experiencia actual con aprendizajes previos. Esta conexión permite profundizar el cuestionamiento sobre los juicios y las formas de interacción fortaleciendo procesos de conciencia que favorecen una transformación progresiva en la manera de participar y relacionarse dentro del grupo.</i>
<i>Es decir, yo digo que nadie nos enseña cómo debemos movernos, sino que son los estereotipos de la sociedad". Dijeron las mujeres no deben ser bruscas al moverse los hombres hay que ser bruscos, no pueden moverse con una delicadeza, entonces no es que nos enseñen, sino que nos acoplamos a ellos." Otros dicen que "Cada uno le enseña como mover su cuerpo, ya que nadie le puede decir que hacer", surgen además algunas posiciones intermedias como: "Cada persona tiene autonomía en el momento de mover su cuerpo, aunque sí hay normas en ciertos espacios, esto quiere decir que uno</i>	<i>Encontramos un nivel de reflexión más elevado, en la que el estudiante comienza a cuestionarse entre los estereotipos que regulan el movimiento y la adquisición del reconocimiento de su interpelación. Al mismo tiempo emergen posiciones reafirmadoras de la autonomía corporal, lo que muestra una apertura hacia formas muy diversas de residir la corporalidad tensionando la normativa establecida y abriendo posibilidades de acción en el grupo.</i>

<i>debe moverse con su cuerpo de cierta manera, que, como se hizo presente, reconozcan que no hay una única manera de moverse."</i>	
<i>"Los familiares, la escuela y la (gente de nuestro alrededor) nos enseña a mover en general", "La familia, la escuela, la cultura y las redes sociales." Ahora bien, al avanzar en la práctica, y relacionar estas ideas con lo vivido en clase, también problematizan el hecho que esos estereotipos de género en el que comparten ideas como "construir inseguridades, existe discriminación, y que algunas personas no quieran participar por miedo al juicio" "los estereotipos excluyen a las personas separando a la sociedad" o "Inseguridad, nos baja la autoestima si alguien o nosotros mismos no cumplimos con las expectativas."</i>	<i>Aquí se evidencia un proceso de problematización más amplio, donde los estudiantes no solo reconocen el origen social de las formas de moverse, sino también sus efectos en la participación y en la experiencia personal. Al identificar consecuencias como la inseguridad, la exclusión y la disminución de la autoestima, se amplía la comprensión del fenómeno y se fortalece una mirada crítica que permite cuestionar estas dinámicas y abrir la posibilidad de transformarlas dentro del espacio de clase.</i>
<i>"Eres perfecto", "No eres perfecto, pero real, no te dejes llevar por nadie ni por nada", "Exprésate como quieras, sin importar lo que piensen o digan", "Que puede sentirse libre de hacer lo que quiero sin sentirse juzgado." y "Querido cuerpo gracias por permitirme y ser mi compañero para poder explorar el mundo."</i>	<i>En este momento se evidencia una resignificación del cuerpo, donde los estudiantes pasan de la regulación externa hacia una validación más autónoma y consciente. Estas expresiones reflejan la emergencia de discursos que promueven la aceptación, la libertad y el reconocimiento del propio cuerpo, lo que da cuenta de un desplazamiento hacia formas más seguras y abiertas de habitar el movimiento.</i>

Nota. Datos obtenidos de los diarios de campo de cada sesión en la implementación del PCP.

En este sentido, los momentos analizados permiten dar cuenta de que lo que se evidencia no es una transformación inmediata, sino un proceso de avance que se transforma en medio de tensiones y cuestionamientos y de pequeñas rupturas en la dinámica del grupo. A lo largo del desarrollo de la experiencia es evidente cómo las prácticas marcadas inicialmente por la burla, el juicio social y la regulación del movimiento pasarán a ser confrontadas por intervenciones por la promoción del respeto, la reflexión y el reconocimiento de una diversidad corporal. como consecuencia se pueden abrir espacios de diálogo y

resignificación, además allí los estudiantes no solo se dan cuenta del origen social de las formas de moverse, sino que cuestionan y al mismo tiempo exploran nuevas formas de habitar el propio cuerpo.

De este modo, la clase se configura como un escenario en el que, a través de la experiencia y la reflexión, se abren posibilidades para construir relaciones más inclusivas y formas de participación menos limitadas por los estereotipos.

Discusión

En este sentido, los momentos analizados permiten dar cuenta de que lo que se evidencia no es una transformación inmediata, sino un proceso de avance que se transforma en medio de tensiones y cuestionamientos y de pequeñas rupturas en la dinámica del grupo. A lo largo del desarrollo de la experiencia es evidente cómo las prácticas marcadas inicialmente por la burla, el juicio social y la regulación del movimiento pasarán a ser confrontadas por intervenciones por la promoción del respeto, la reflexión y el reconocimiento de una diversidad corporal. Como consecuencia se posibilitan espacios de diálogo y resignificación, además allí los estudiantes no solo se dan cuenta del origen social de las formas de moverse, sino que cuestionan y al mismo tiempo exploran nuevas formas de habitar el propio cuerpo. De este modo, la clase se configura como un escenario en el que, a través de la experiencia y la reflexión, se abren posibilidades para construir relaciones más inclusivas y formas de participación menos limitadas por los estereotipos.

Los hallazgos reflejan las prácticas de educación física como alejadas de la neutralidad, ya que las mismas son atravesadas por discursos que regulan, jerarquizan y normalizan las corporeidades y formas de desigualdad que determinan la expresión de los estudiantes. En este sentido, no solo el cuerpo es un medio para aprender el movimiento, sino que es un espacio en el que se inscriben relaciones de poder que determinan quién puede participar, bajo qué formas y de qué condiciones. También es un proceso pedagógico en el

que se observa la posibilidad de un cambio, un recorrido desde las primeras dinámicas de burla, control y regulación social del movimiento hacia el surgimiento de prácticas de resistencia y reflexión entre pares.

Dichas rupturas en el orden establecido permiten interrogar los estereotipos que determinan la acción corporal, habilitando espacios de intercambios donde los estudiantes empiezan a identificar el origen de dichas imposiciones y sus efectos en las relaciones de participación, autoestima e inclusión. Desde los postulados freirianos, este desplazamiento describe el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, en la que los sujetos no sólo dan cuenta de las estructuras que los determinan, sino que, además, se posicionan frente a ellas, abriendo posibilidades de transformación.

En este contexto, el aula está construida como un espacio de praxis en el que son puestas en diálogo la reflexión y la acción para resignificar las relaciones sociales y corporales que allí se plasman. A partir de la propuesta de Moreira y el concepto de cuerpo que desarrolla, se entiende el cuerpo como una construcción social, histórica y simbólica, pasando por significados que surgen en la relación con otros y el contexto mismo. Esta concepción de cuerpo permite visualizar que estas prácticas no solo van a reproducir significados instalados, sino que también habilitan resignificaciones. De forma implícita, se evidencia que, aunque el cuerpo se encuentra como experiencia vivida, donde la percepción, la acción y la relación con el mundo organizan modos de habitarlo más singulares y no de forma meramente instrumental.

De modo, que la educación física se entiende, o se piensa, como un posible lugar de emancipación en la medida que se incorporen prácticas pedagógicas que tiendan a reconocer la diversidad de los cuerpos y la participación equitativa para construir la corporeidad de forma consciente. La educación física no solo favorece el desarrollo motriz, sino también la formación de sujetos críticos que se interrogan, y transforman formas de relacionarse con uno

mismo, con los otros, así como con su entorno, construyendo formas libres, reflexivas y situadas de vivir la experiencia corporal.

Conclusión

La presente investigación permitió comprender que la clase de Educación Física no es un espacio neutro, sino un escenario profundamente atravesado por discursos históricos, sociales y culturales que inciden directamente en la construcción de las corporeidades de los estudiantes. En particular, se evidenció cómo el discurso patriarcal se inscribe en las prácticas cotidianas, regulando movimientos, emociones y formas de participación, muchas veces de manera naturalizada e imperceptible. A partir del análisis teórico y empírico, se reconoce que estas lógicas no solo reproducen estereotipos de género, sino que también limitan la posibilidad de que los estudiantes habiten su cuerpo desde la libertad, afectando su experiencia, su expresión y su relación con los otros.

En este sentido, la propuesta pedagógica desarrollada permitió visibilizar que, si bien estas estructuras de dominación están presentes en el aula, también existen fisuras y posibilidades de transformación. A través de la implementación de experiencias corporales intencionadas, los estudiantes lograron reconocer, cuestionar y, en algunos casos, resignificar los discursos que atraviesan sus cuerpos. Los hallazgos muestran que el tránsito desde el reconocimiento hacia la transformación no es lineal ni inmediato, sino un proceso progresivo, mediado por la experiencia, el diálogo y la reflexión colectiva. De esta manera, la Educación Física se posiciona no solo como un espacio de reproducción, sino como un lugar potencial de resistencia y cambio.

En coherencia con lo anterior, el sentido de la propuesta no se agota en la intervención puntual, sino que se proyecta en la posibilidad de generar un punto de inflexión en los estudiantes. Este punto de inflexión se traduce en la capacidad de reconocer los discursos que configuran sus corporeidades, ponerlos en discusión y, a partir de allí, construir nuevas

formas de habitar el cuerpo. Así, se busca incentivar prácticas reflexivas y autónomas que trasciendan la clase, permitiendo que cada estudiante se relacione con su corporeidad desde la libertad, el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

De este modo, la investigación se articula directamente con el ser humano a formar propuesto: un sujeto crítico experiencial. Los resultados evidencian que cuando la experiencia corporal se convierte en objeto de reflexión, el estudiante no solo adquiere conciencia sobre su realidad, sino que desarrolla la capacidad de transformarla. En este proceso, la experiencia deja de ser vivencia pasiva para convertirse en saber, y el saber en acción transformadora. Esto implica la formación de sujetos que no solo interpretan el mundo desde su corporeidad, sino que actúan sobre él, cuestionando las estructuras que históricamente han condicionado sus formas de ser y estar.

Finalmente, esta tesis consolida una apuesta ética, pedagógica y política por una Educación Física que reconozca el cuerpo como territorio de experiencia, significación y transformación. Se concluye que formar un ser humano crítico experiencial implica propiciar espacios donde el diálogo, la reflexión y la vivencia corporal se articulen para posibilitar procesos de emancipación. En este marco, el verdadero alcance de la propuesta radica en la formación de sujetos capaces de habitar su cuerpo de manera consciente, libre y diversa, y de incidir en la transformación de una cultura que, durante mucho tiempo, ha limitado dichas posibilidades.

Referencias

- Moreira, E., Chaves, A., y Simões, R. (2017). *Educação Física escolar e a fenomenologia de Merleau-Ponty*. Editora CRV.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Moreira, E. C. (2003). A corporeidade no currículo. *Perspectiva*.
- Moreira, E. C., Gonçalves, M. A. S., Fernandes, A., y Simões, R. (2016). *Educação física escolar: Desafios e perspectivas na formação de professores*. Editora CRV.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. (G. Friedmann, Trad.). Alianza Editorial.
- Torras, M. (2007). *Cuerpo e identidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Fisette, J. L. (2012). 'Are you listening?': adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*.
- Galak, E., y Boyezuk, A. (2021). Armando cuerpos. Análisis de talleres de intervención con deportistas acerca de discursos sexo-generizados. *Estudios Pedagógicos*.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Connell, R. (2015). Masculinidades (2.^a ed.; I. Artigas & I. Vericat, Trads.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad (M. Mansour y L. Izquierdo, Trads.). Paidós.
- Rodríguez de Luque, J. J. (2025). Brechas de género en el sistema educativo de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*.
- Camargo, Y. F. (2023). Educación física con perspectiva de género: una propuesta pedagógica en una institución educativa de Bogotá.
- Bautista, E. E. (2021). Genealogía de la educación física en Bogotá: cuerpo, disciplina y control.
- Sánchez, O. A. (2001). La violencia patriarcal contra las mujeres: una mirada retrospectiva. Casa de la Mujer; Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia.
- Arango, S. J., Cardona, J. A., Usma, M. D., & Díaz, M. V. (2023). Discursos patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*.
- Molina, E. A. (2024). La Educación Física como espacio de construcción, reproducción y transformación de masculinidades. *Kynosarges*
- Stokoe, P. (1991). *Expresión corporal: arte, salud y educación*. Humanitas.

Anexos

Recolección de datos

Unidad de Contexto (características del ser humano)	Categoría Reconocimiento	Conteo	Porcentaje	Ubicación en el cuerpo	Transformación	Ubicación en el cuerpo	Categoría Transformación	Conteo
Reconocimiento	Ninguno	20	Pies	30	Transformación	Todo el Cuerpo	Preventivo	15
	Ejercicio	15	Rodillas	11		Cabeza	Salud	10
	roles	15	Piernas	8		Brazos	Miedo	7
	Estética	11	Manos	6		Pies	Desconocimiento	6
	Canon	7	Brazos	6		Torax/Cabeza	Ninguno	6
	Bienestar físico	7	Manos	6		Piernas	Roles	4
	violencia simbólica	6	Dedos de los Pies	4		Pies/Manos	Descompensación	3
	Crítico	3	Brazos/Manos	4		Brazos/Hombros	tecnica	1
	Movimiento	2	Piernas/Pies	4		Abdomen	sobreesfuerzo	1
	Habitus	2	Boca	4		Brazos/Manos		
	pensamiento	2	Pies/Manos	2		Zona Genital		
	violencia	2	Manos/Brazos	2		Pies/Piernas/Zor		
	subjetivo	1	Ojos	2		Piernas/Torax		
	pensamiento	1	Ninguno	2		Orejas/Brazos/A		
	Educación Física	1	Codos/Tobillos	2		Cabeza/Piernas		
	Autonomía	1	Hombro/Pies	2		Orejas		
			Hombros	2		Ojos		
			Rodillas/Brazos	2		Pies/Piernas		
			Torax	2		Ninguno		
			Dedos de las Manos	2		Cabeza/Manos/B		
			Cabeza	2		Rodillas/Abdomen		
			Pies/Rodillas	2		Hombros/Brazos		
			Piernas/Rodillas	1		Cuello/Torax/Cin		
			Cuello	1		Piernas/Abdomen		
			Pecho	1				
			Cuello/Torax	1				
			Hombros/Torax	1				
			Piernas/Torax/Hombros	1				
			Pies/Rodillas/Piernas	1				
			Abdomen	1				
			Torax/Manos	1				
			Rendimiento	1				
			Todo el Cuerpo	1				
			Manos/Ojos	1				
			Brazos/Rodillas	1				
			Brazos/Abdomen	1				
			Brazos/Piernas	1				
			Cabeza/Torax	1				

	PREGUNTA	CODIGO ESTUDIANTE #	RESPUESTA	ANALISIS
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#01	Algunas veces cuando tenemos educación física	educación física
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#02	ejercitar brazos y correr	ejercicio
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#03	correr, trotar, saltar, o sea demostrar estado físico	ejercicio
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#04	movimientos en todo el cuerpo, mas que todo en las manos	movimiento
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#05	movimiento de piernas, para fortalecerla	ejercicio
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#06	correr, saltar, ejercicio y moverme	ejercicio
Reconocimiento	¿Que movimientos te han dicho que debes hacer?	#07	saltar, correr, caminar trotar	ejercicio
Transformación	¿Que movimientos te han impedido hacer?	#31	Patear los balones de baloncesto y de voleibol	norma
Transformación	¿Que movimientos te han impedido hacer?	#32	Movimiento con demasiada dificultad	preventivo
Transformación	¿Que movimientos te han impedido hacer?	#33	Coordinar	desconocimiento
Transformación	¿Que parte de tu cuerpo evitas usar y por que?	#01	A veces las manos cuando juego con un balón	miedo
Transformación	¿Que parte de tu cuerpo evitas usar y por que?	#02	Evito usar el brazo izquierdo ya que no es de mucha fuerza o habilidad	descompensación física
Transformación	¿Que parte de tu cuerpo evitas usar y por que?	#03	el brazo izquierdo por que casi no tengo fuerza	descompensación física
Transformación	¿Que parte de tu cuerpo evitas usar y por que?	#04	yo evito la mano dominante por que yo soy diestra, por ue no tiene la misma fuerza, precisión o coordinación que con la mano principal	descompensación física

Hallazgos y Tendencias

Porcentaje	
Conteo	
Pies	30
Rodillas	11
Piernas	8
Brazos	6
Manos	6
Dedos de los Pies	4
Brazos/Manos	4
Piernas/Pies	4
Boca	4
Pies/Manos	2
Manos/Brazos	2
Ojos	2
Ninguno	2

Todo el Cuerpo	8
Cabeza	6
Brazos	3
Pies	4
Torax/Cabeza	2
Piernas	2
Pies/Manos	2
Brazos/Hombros	2
Abdomen	2
Brazos/Manos	1
Zona Genital	1
Pies/Piernas/Zona Genital/Brazos	1
Piernas/Torax	1
Orejas/Brazos/Abdomen/Piernas	1
Cabeza/Piernas	1

De la Voz Individual al Concepto Colectivo

conteo	
educación física	1
ejercicio	15
movimiento	2
bienestar físico	7
autonomía	1
ninguno	5

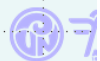
conteo	
rol	1
salud	3
preventivo	11
desconocimiento	2
norma	2
ninguno	6
miedo	1

Reconocimiento

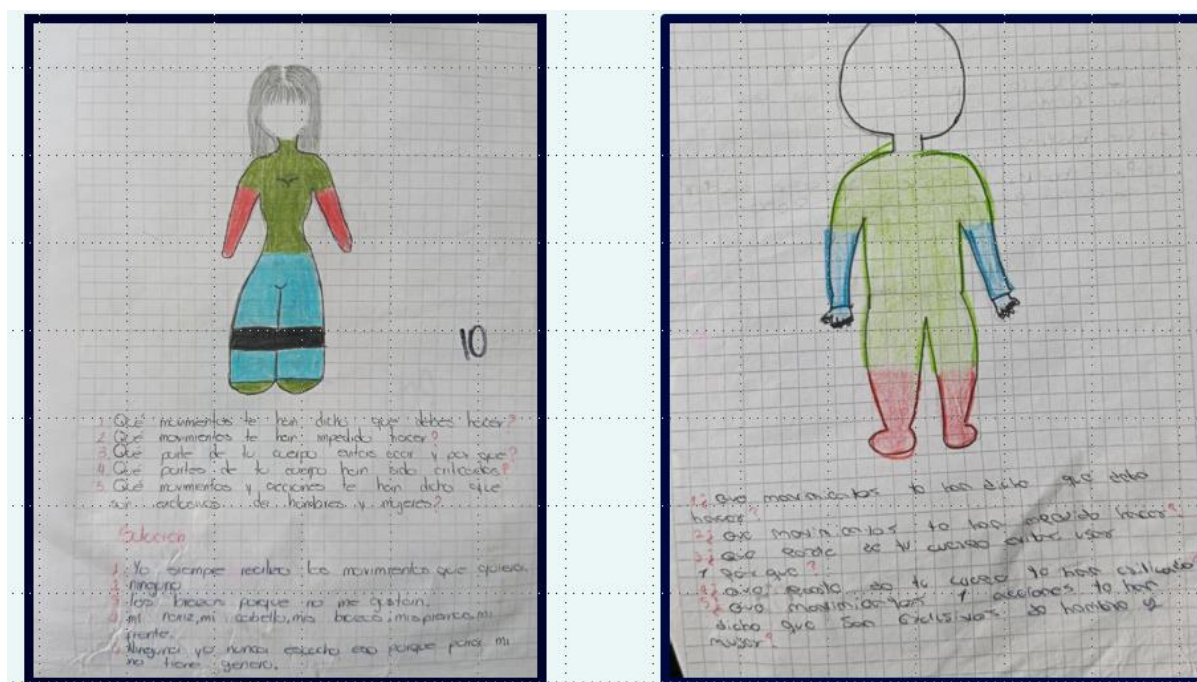
Categoría	Conteo
Ninguno	20
Ejercicio	15
roles	15
Estética	11
Canon	7
Bienestar físico	7
violencia simbólica	6
Critico	3
Movimiento	2
Habitus	2
pensamiento	2
violencia	2
subjetivo	1
pensamiento	1
Educación Física	1
Autonomía	1

Transformación

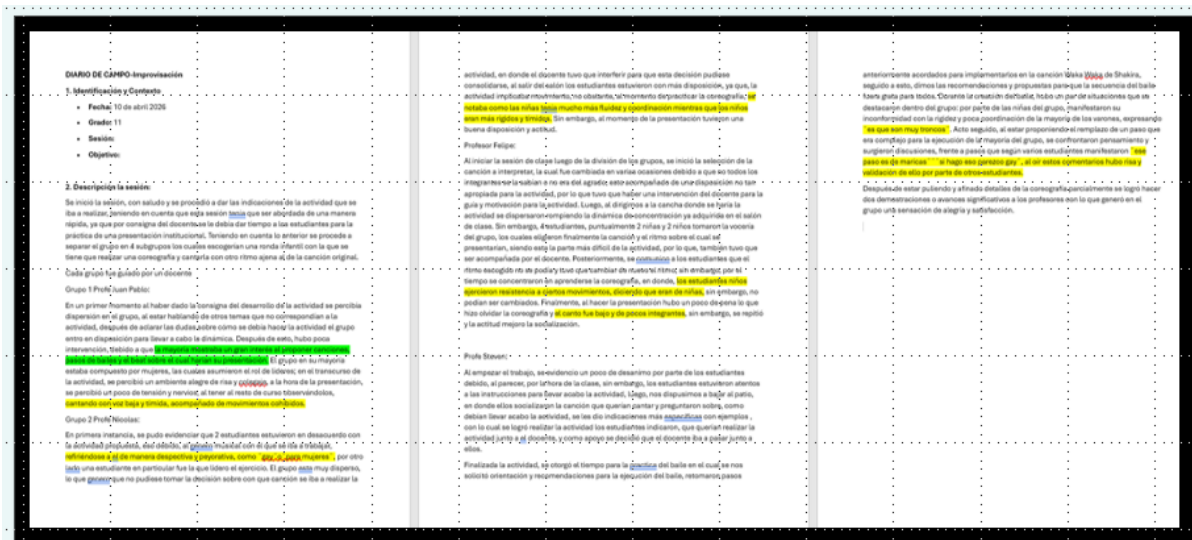
Preventivo	15
Salud	10
Miedo	7
Desconocimiento	6
Ninguno	6
Roles	4
Descompensación	3
técnica	1
sobreesfuerzo	1



Cartografía corporal



Diarios de campo



Diario de campo 1- Exploración de sensaciones del cuerpo (meditación-yoga)

Fecha: 23 al 27 de febrero de 2026

La ejecución de la actividad dio comienzo con el noveno grado, en el momento en

que, según la práctica habitual de la escuela, la clase entra a la sala de clase, manteniéndose la

conversación entre pares, el trabajo en grupo y una disposición ante la clase por parte de los estudiantes inicial, variable. Se solicitó la atención del grupo para explicar la actividad que consistiría en una exploración del propio cuerpo a través de ejercicios de respiración, estiramiento y meditación guiada.

En ese primer momento, inicialmente, algunos estudiantes mostraron curiosidad, mientras que otros mostraron incomodidad o risa ante la propuesta, especialmente con la indicación de un momento de silencio y cerrar los ojos. Empezamos con ejercicios de respiración consciente, donde guíé la inhalación y la exhalación de una manera pausada, que finalizó con estiramientos suaves de cuello, brazos y piernas, para entrar en una fase de meditación corta en la que los estudiantes debían centrar su atención en la respiración y en las sensaciones corporales durante el momento de reposo. Durante esta etapa se registraron distintas reacciones: unos alumnos eran capaces de mantener la atención durante un par de minutos, en cambio otros rápidamente se dispersaban, abrían los ojos o bien conversaban (hacer una pausa para recobrar y volver a enfocar la actividad, insistiendo en mantener el silencio y escuchar el cuerpo).

En el grado once se produjo una dinámica similar, pero con una resistencia más marcada hacia la propuesta. Al inicio, algunos alumnos manifestaban escepticismo respecto a la actividad, puesto que se traducía en risa, comentarios e incluso dificultad para mantener la postura de quietud, aunque posteriormente, tras reiterar la instrucciones y volver a guiar la respiración, parte del grupo logró integrar poco a poco su experiencia.

Para todos los cursos la fase final consistió en un breve cierre verbal, donde algunos alumnos compartían ciertas sensaciones que iban desde relajación, incomodidad inicial, dificultad para concentrarse hasta una percepción de calma efímera. Los participantes restantes no realizaron ningún aporte verbal, manteniendo una actitud de reserva ante la actividad.

La jornada permitió desarrollar la actividad en condiciones variables de atención y

disposición, evidenciándose diferencias entre los grupos en lo que respecta al silencio, la quietud corporal y la introspección.

Diario de campo 2 – Identificación de formas de movimiento (al pín- al pon)

Fecha: del 2 al 6 de marzo de 2026.

La jornada tuvo lugar con los grados noveno y once en diversos momentos del día, en la misma consigna pedagógica centrada en la creación de coreografías a partir del juego “al pin y al pon”. En ambos cursos, el inicio de la clase se vio atravesado por las rutinas institucionales habituales: ingreso al espacio, permisos para ir al baño, entrega de refrigerio, revisión de uniforme, toma de asistencia y recolección de trabajos pendientes. En este primer momento comenzaron a notarse diferencias en la puesta en marcha por parte de los alumnos, ya que mientras que algunos empezaron a darse las indicaciones de forma rápida, otros lo hacían con demoras, distracción o resistencia pasiva frente a las tareas de orden y organización.

Una vez explicado el juego, los grupos se dispusieron a salir hacia la cancha múltiple, donde primero se dio un círculo general de los alumnos para explicar el juego y posteriormente se organizaron en tres pequeños grupos. La consigna era realizar una coreografía combina desde las estrofas del "al pin y al pon", teniendo libertad en los movimientos pero fijado por los docentes a cargo. En el desarrollo de la práctica se observaron dinámicas diferentes entre los grupos de noveno y de once, en cuanto a la participación, a la toma de decisiones y a la organización del trabajo corporal. En algunos equipos se puso de manifiesto la emergencia de liderazgos mayoritariamente masculinos, algunos de los alumnos asumían la dirección de los movimientos, la organización de la secuencia o la toma de decisiones sin necesidad de generar procesos horizontales de construcción colectiva. En estos casos, el resto de las personas integrantes tendía a seguir las indicaciones que llevaron a cabo estas personas líderes, alentando dinámicas de jerarquización del trabajo en la práctica.

Por otro lado, los grupos donde la participación era más equitativa mostraron más dificultades al principio para la organización del trabajo, lo cual en algunos momentos se tradujo en dispersión o descoordinación. Sin embargo, también se evidenció en estos grupos la tendencia a la discusión de los movimientos, a la negociación de ideas y a la búsqueda de acuerdos, aunque con ritmos de la construcción más lentos.

Tanto en los novenos como en los onces se observaron comportamientos relacionados con las dinámicas de género que se evidenciaban en el hecho de cómo ocupaban el espacio, cómo planteaban los movimientos y cómo adoptaban o no roles dentro del grupo. En varios momentos, especialmente en los grupos mayoritariamente formados por hombres, se evidenciaban actitudes de imposición de ideas, de control del ritmo del trabajo y de mayor visibilidad corporal en la ejecución de los movimientos ejecutados.

En algunas intervenciones había un intento de poner de manifiesto una mayor fuerza, una velocidad posiblemente mayor en los gestos o un mayor grado de amplitud en los movimientos, lo que encauzaba la construcción de la coreografía hacia otro tipo de formas de competencia, a una mayor competencia de rendimientos.

Por el contrario, en algunos grupos, ya sea por una mayor presencia de mujeres o por una mayor equilibración de los componentes, se entendieron dinámicas más dialogadas, marcadas por el intercambio, la coordinación y la repetición de una secuencia, aunque con las respectivas tendencias hacia la inseguridad y hacia una menor proyección corporal a la hora de ejecutar dicha coreografía, a la hora de ejecutar la caminata frente al grupo. Todo lo anterior era especialmente visible en el momento de las presentaciones, donde la salida del cuerpo ante la mirada del otro enseñaba diferentes niveles de confianza, de expresividad y de control del movimientos.

Al momento de las muestras finales, los grupos llegaron a mostrar sus coreografías ante sus compañeros de clase y ante los docentes. En este momento las reacciones de aprobación, las

risas, las comparaciones grupales y los comentarios entre los pares guardaban coherencia con la dimensión evaluativa y competitiva de la actividad. El hecho de elegir una coreografía “ganadora” en cada uno de los cursos se alzó como una opinión más que reforzaba esta lógica de valoración del desempeño, donde determinados estilos de movimiento eran valorados significativamente más que otros según criterios de coordinación, estética y coherencia con respecto a la consigna.

En síntesis, esta actividad dejaba entrever que, en un contexto escolar público, las prácticas corporales no se articulan únicamente en torno al aprendizaje del movimiento, sino en prácticas socioculturales que dan lugar a formas de liderazgo, distribuciones desiguales de la palabra y del movimiento, así como a la aparición de prácticas correspondientes a conductas de género que limitan y contribuyen a la forma en que los alumnos y las alumnas habitan, regulan y negocian la práctica del espacio corporal compartido.

Diario de campo 3- Me represento en un movimiento y reconozco el movimiento del otro.

fecha: 9 y 13 de marzo de 2026

La clase arranca precediendo las sesiones de los grados noveno y once. A causa del clima frío y la falta de cancha, "el asesino", la actividad rompehielos, comienza a realizarse en salón de clase. La actividad rompehielos produce un ambiente de activación instantánea, ya que parece generarse un sinfín de risas, de señalar a compañeros y compañeras para intentar descubrir al "asesino"; un ambiente donde todos los estudiantes participan aunque también hay un cierto número de interrupciones y del funcionamiento de conversaciones que suceden en paralelo a la actividad.

Una vez finalizada, el grupo se traslada al patio central. Al trasladar los participantes, estos se vuelven a agrupar, ahora por afinidad, se dispersan por el patio formando pequeños grupos, aunque algunos hacen comentarios sobre la previsión de la clase. Durante la organización y

ayuda para mover el equipo de sonido, se va colocando el espacio de trabajo.

En el patio se generan seis grupos de cinco estudiantes, agrupados intencionalmente por los docentes para segregar los cursos y la permanencia de los grupos formados. Dicha reorganización produce inicialmente incredulidad en algunos estudiantes, quienes comentan: “profe yo no trabajo con ellos, no puedo”, aunque las cosas acaban por encajarse sin conflicto o oposición de ningún tipo.

Se da la consigna de construir uno o dos elementos de movimiento que fijen una característica personal, emoción o interés. En este momento era visible el bloqueo de movimiento, algunas risitas nerviosas y comentarios del estilo “Eso es de chicas”. Esta gracia se escuchó en diversas ocasiones pero volvió a escucharse sobre todo en algunos de los grupos de chicos, donde había momentos de burla ante compañeros que realizaban algún movimiento más gestual o expresivo y que exponían emociones.

Por el contrario, en algunos grupos de estudiantes estos comentarios que se hacían ante los movimientos de sus compañeros producen posturas de resistencia. Se escuchan intervenciones del tipo “dejen la bobada, es un ejercicio y nada más”. Este tipo de respuestas provocan pequeños debates dentro de los grupos, donde aparecen tensiones evidentes entre la burla, incomodidad y defensa del respeto por la propia actividad.

A medida que se va desarrollando la exploración con la música, el cuerpo de muchos de los alumnos comienzan a liberarse. Se producen movimientos que están relacionados con deportes, baile, fuerza, gestos cotidianos, etc. No obstante, algunos de los alumnos se mantienen también limitados por si la burla de sus compañeros aparece (en algunos casos, cuando un alumno/a empieza a moverse de forma más expresiva se oyen unas risas o comentarios del tipo “parece una niña bailando” o “eso está rarísimo” y por lo tanto sus compañeros/os bajan el ritmo del movimiento).

Algunas secuencias de movimientos generan pequeños momentos de reflexión dentro de los

grupos: algún alumno/a dice que “cada uno tiene su forma de moverse o realizar un movimiento”, dando pie a pequeñas correcciones de tipo pares frente a comentarios burlones.

A continuación se desarrolla la actividad de “I love London” donde los alumnos/as sólo pueden llamar a un compañero/a ejecutando los movimientos y continuar la secuencia. En este punto se incrementan tanto las risas como los errores de memoria corporal (hay alumnos/as que exageran su imitación de movimiento y otros alumnos/as que se irritan si su movimiento sirve para que los/as demás se ríen de ellas/os; comentarios tales como “¡eso no es así!” provocan que algunos de los participantes/as bajen la intensidad de los movimientos).

En la variante de la actividad, cada grupo construye su propia secuencia de 20 movimientos d temática libre. Durante esta actividad se pueden observar algunas discusiones relativas al liderazgo y la organización.

Lo que se va capturando en las presentaciones finales pone de manifiesto las diferencias que surgen entre grupos: hay prestaciones de una actitud de burla interna de un grupo, mientras que existe otro grupo que puede incluir una dinámica más respetuosa. No obstante, la presentación auestas en común provoca de nuevo comentarios del público, un espacio que parece convertirse en un lugar donde se mezclan risas, comentarios también de un registro del tipo crítico, aunque junto con algunos intentos de retorno positivo de lo que la gente valoraba de sus compañeros de trabajo.

Diario de campo 4. Reflexión sobre las diferentes maneras de moverse y expresarse (Moverse y verse. Investigación de la expresión corporal)

Fecha: 16 y 20 de marzo de 2026

La jornada comienza con los grados noveno y once. Al ingresar al espacio, los alumnos/as se perciben charlando y organizados en grupos "habituales". Se llama la atención para dar inicio a la actividad y se explica que la sesión que se llevará a cabo se centrará en la observación y reflexión de las diferentes maneras de moverse y de expresarse desde el cuerpo.

En la fase inicial se hace una activación corporal con movimientos suaves guiados por el profesor. Por una parte, hay algunos estudiantes que participan con predisposición, mientras que otros mantienen una actitud pasiva o apenas sólo hacen mínimos movimientos. Desde el comienzo, ya es manifiesto que existe una diferencia en cuanto a la exhibición corporal, en todos aquellos estudiantes que huían de movimientos amplios o expresivos.

En la fase central se plantea la exploración de diversos estilos de movimiento a partir de la música. Se propone que los estudiantes se muevan a su aire, en primer lugar de manera individual, después observando a sus compañeros. En este espacio se evidencian diferentes reacciones: algunos estudiantes se sueltan corporalmente y experimentan movimientos amplios, mientras que otros se limitan a movimientos mínimos o permanecen estáticos.

Surge el clásico comentario burlón o de crítica comparativa, como “mire cómo se mueve”, o risas ante ciertos movimientos. Pero también van apareciendo las intervenciones de otros estudiantes que piden respeto, acotando que “¿usted que habla si es bien tronco?”. Las respuestas de los colegas producen pequeñas tensiones en el grupo, pero contienen el proceso de la actividad.

Luego hacemos un ejercicio de imitación y contraste, observando un movimiento de un compañero e interpretando ese movimiento a nuestro modo. En esta fase la atención al otro es mayor, aunque todavía persisten risas y comentarios en relación a las diferencias de los movimientos corporales.

En el momento de la reflexión, cuando acabamos la clase, aparecen los silencios mantenidos y las miradas entre compañeros, lo que refleja incomodidad pero también atención al tema tratado. Algunos se dan cuenta, por ejemplo, de que han de aprender a respetar las formas de expresión del otro; otros hacen partícipes del esfuerzo que les demanda no reírse o formar un juicio inmediato ante ciertos movimientos.

Diario de campo 5- Movimientos de grupo que interpelen las jerarquías corporales y favorezcan la cooperación (ronda motriz)

fecha: 23 y 27 de marzo 2026

Se realiza en un primer momento una explicación general de la actividad, considerando que la ronda motriz no se basa en movimientos individuales resaltantes sino sobre una sucesión conjunta de conformación donde cada nuevo movimiento depende de lo que se realizó anteriormente y, a su vez, permite la continuidad de la dinámica del grupo.

En el primer momento se lleva a cabo una activación corporal conjunta. Los estudiantes llevan a cabo unos movimientos básicos guiados correspondientes al ámbito de los desplazamientos, estiramientos y cambios de dirección. En el primer momento se percibe una disposición general adecuada, aunque en términos de atención hay disparidad, ya que algunos de los estudiantes siguen las indicaciones explícitamente, por el contrario, a otros se les nota la repetición de los movimientos de una manera parcial o bien distraída. No obstante la dinámica permite ir incorporándose en el ritmo del grupo.

A continuación, se crean los grupos de trabajo. Desde este punto se advierten algunas tensiones iniciales sobre todo por el hecho de ser grupos no habituales. Algunos alumnos expresan alguna leve inconformidad al ser separados de sus habituales compañeros, a pesar de que posteriormente se integran en los grupos de trabajo, sin haberse opuesto a ello.

Cuando empieza la construcción de la ronda motriz, algunos grupos hacen los primeros intentos de organizarse a partir de dar roles fijos o de asociar ciertos movimientos específicos a unos u otros integrantes de las capas, priorizando a aquellos que ellos consideran los más "hábiles" o "seguros" para ejecutar acciones que puedan ser más visibles. Eso también comporta una primera dificultad ya que la secuencia deja de tener continuidad al no participar todas las capas de forma equitativa y en varios casos se producen interrupciones, descoordinaciones o confusiones en el orden de los movimientos al intentar ejecutar la ronda

de forma completa.

A medida que avanza la actividad, se observan los primeros signos de reorganización de los grupos. Detectamos un proceso gradual de ajuste donde los alumnos empiezan a escuchar más a los compañeros, a repetir secuencias y a corregir los errores de manera conjunta. En este caso el profesor intercede en algunos momentos recordando la importancia de la continuidad y la dependencia de unas acciones y de las otras al reforzar la idea de que la ronda solo funciona si todos se implican en ella.

En el momento en el que los alumnos están ensayando llevan a cabo muchas repeticiones de la secuencia. Pueden observarse momentos de frustración cuando se interrumpe una ronda, pero también estrategias de soporte entre pares, como indicaciones verbales, recitar juntos o la demostración en lentitud de los movimientos. En algunos de los grupos se va generando una cierta estabilidad rítmica en la cual cada miembro del grupo sabe cuál es el suyo momento de intervención.

En la fase de presentación, cada grupo hace su ronda motriz a la vista de los otros. Se aprecian diferentes niveles de equilibrio: hay grupos que logran soltar la expresión pero otros también muestran rupturas o ajustan la ejecución. Aún así, en todos los casos se mantiene la lógica de la participación colectiva, donde ningún estudiante se puede sostener la actividad por sí mismo.

Durante las presentaciones, los estudiantes observan atentamente a sus compañeros. A veces se van generando comentarios espontáneos en relación a la coordinación o a los errores, pero en líneas generales, se observa más el proceso que la autoevaluación del resultado de un proceso en particular. Se reconoce que es complicado llevar el proceso de forma coordinada. Al final de la sesión, se hace una breve socialización en la cual se invita al alumnado a comentar su experiencia. La participación oral es escasa y algunas de las cosas que se dicen son aquellas que indican que hace falta "ponerse de acuerdo", "escuchar un poco más" o

"repetir muchas veces para que saliera". También se comentaba que fue difícil en el momento que uno no iba al compás, lo cual incomodaba a lo que iba el resto del grupo.

Diario de campo 6- Practicas colectivas que priorizan el encuentro, la colaboración y el reconocimiento del otro (improvisación Rap)

fecha: 6 y 10 de abril del 2026

La sesión se situó en el saludo general y la explicación de la actividad a realizar. Dado lo compactado de la organización institucional de la jornada, la clase había de hacerse en poco tiempo, dado que posteriormente los estudiantes debían de ir a la preparación de una presentación institucional. En este sentido, la actividad se adaptó a priorizar el rápido acabamiento y la toma de decisiones colectivas.

Se procedió a organizar al curso en cuatro subgrupos, cada uno acompañado de un docente/a, y la consigna era que seleccionaran una ronda infantil tradicional, la adaptaran mediante una coreografía y la reinterpreten teniendo un ritmo diferente al original. Lo que quería decir, es que la transformación implicaba moverse también para cambiar el ritmo musical y recibir la canción mediante otra estructura.

Grupo 1 – Juan Pablo

En una primera parte, en la misma entrega de la consigna, fue evidenciada la dispersión en la conversación, así como también la activación de conversaciones paralelas a la actividad.

Algunos alumnos mostraron ciertas dudas delante de la propuesta, en particular con el cambio de ritmo del juego rondó infantil. Una vez aclaradas las indicaciones, el grupo se dispuso al trabajo.

Tampoco quedaba la duda cuando se trataba de participar con canciones, pasos y ritmos; la mayor parte del grupo era en su mayoría del grupo era un grupo conformado por chicas, quienes desempeñaban roles de coordinación en el desarrollo de la coreografía. Se notaba un ambiente de trabajo que era colaborativo, se escuchaban risas el hecho de practicar juntos, se

trataba de conjuntos de ideas que eran discutidas entre pares.

En el momento de hacer la presentación, se produjo un cambio en la actitud del grupo. Un ligero nerviosismo apareció frente a la puesta en escena del grupo del resto del curso. El canto fue efectuado en susurros y los movimientos se presentaron más contenidos, con un tono de vergüenza y cierta rigidez corporal, aunque la secuencia fue cumplida en su totalidad.

Grupo 2 – Nicolás

En el desarrollo inicial de la actuación, se percibió desacuerdo de dos alumnos frente al género musical infantil decidido, haciendo referencia negativa a la propuesta, vinculándola a comentarios tales como “de chiquitas” o “de chicos pequeños”. Esto generó una tensión inicial en el grupo.

A pesar de ello, una alumna se mostró como clara protagonista del proceso de ordenación del trabajo. El grupo tuvo problemas para establecer un acuerdo sobre la canción, desembocando en la intervención decidida del docente, que ayudó a clarificar la toma de decisiones. En el trabajo corporal, las alumnas mostraban un movimiento más fluido, mientras que algunos alumnos mostraban rigidez y vergüenza a la hora de ejecutar la secuencia de movimientos.

En la socialización final, el grupo mostró una actitud más abierta, consiguiendo terminar la presentación con más disposición, aunque aún se mantenían las diferencias en la intervención.

Grupo 3 – Felipe

Al inicio de la sesión, el grupo presentó una baja disposición para realizar la actividad. La elección de la canción suponía un proceso complicado, ya que no había un acuerdo entre los miembros del grupo, provocando un gran número de cambios de propuesta. Esto acabó precisando de la intervención del docente mientras se orientaba la toma de decisiones.

A la hora de realizar el desplazamiento al espacio de trabajo el grupo presentó dispersión y desatención; no obstante, se sumaron cuatro miembros del grupo (dos chicas y

dos chicos) que se adelantaron como voz de grupo, que le permitieron encaminar la canción elegida y ritmo final; no obstante, el proceso continuó acompañado por el docente ante las dificultades de la organización grupal.

Se presentaron resistencias del tipo que los hombres del grupo mostraban en conforme con algunos de los movimientos de la coreografía de la manera en la que argumentaban que no se sentían cómodos, o bien, que los realizaban seres que consideraban que no eran correspondientes a esos tipos de expresiones. Estos comentarios suscitaban risas y comentarios del grupo, cosa que hacía que no lo aprovechara mucho.

En la presentación final, en la evidente y inicial desorganización del grupo mostró timidez inicial en canto bajo y desiguales intervenciones. Y a medida que realizaron la presentación ordinaria del grupo, fueron expresando una leve mejora de la coordinación y de la actitud del grupo.

Grupo 4 – Steven

En el comienzo de la actividad, se observó un estado de cierta tristeza en el grupo, posiblemente relacionado con la hora de la sesión. Pero, a pesar de este punto de partida, los alumnos respondieron a las instrucciones de partida y participaron en la socialización de la canción escogida. Se aportaron ejemplos más concretos para que la dinámica fuera más clara. El grupo pidió ayuda constante del profesor durante la ejecución de la actividad, que se entendió como apoyo para la ejecución de la danza. Los alumnos escogieron una ronda infantil que, de ahí en adelante, fue adaptada al ritmo de la canción “Waka Waka” de Shakira. Durante la producción de la danza, se produjeron discusiones internas relacionadas con la dificultad de algunos pasos. Algunas chicas expresaron desagrado con respecto a la ejecución de sus compañeros varones, evidencian falta de coordinación. De manera paralela, surgieron comentarios en contra de algunas maneras de moverse las cuales fueron objeto de un cuestionamiento por parte de otros integrantes del grupo lo que motivó un cruce de palabras,

conversación y carcajadas en el seno del grupo.

Una vez superada la tensión para poder avanzar en la secuenciación, el grupo alcanzó a hacer dos demostraciones parciales frente a los docentes, generando en las chicas y chicos un estado anímico de satisfacción y sentido de logros compartidos.

Diario de campo 7- Experiencias de movimiento en grupo que cuestionen la estandarización del cuerpo en contextos escolares (cartografía corporal)

Fecha: 13 y 17 abril 2026; En la realización de la tarea, la secuencia inicial comenzó con la explicación general de qué se entiende por la cartografía corporal, incidía en la herramienta de expresión simbólica donde cada uno podía presentar una parte de su experiencia, sus pensamientos, sus emociones y sus percepciones en relación a su propio cuerpo. Desde un comienzo, se reafirmó la idea "no hay malas respuestas", buscando disminuir la exigencia que acompañaba la evaluación tradicional y fomentar así una forma de expresión más libre, espontánea y personal. La actividad se encauzó en un objetivo diagnóstico, que se tradujo en la búsqueda de encontrar los discursos patriarcales que pudieran estar presentes en las corporeidades de los estudiantes. Para ello, se les propuso hacer uso de símbolos, colores y palabras asignadas que poseían un significado directamente asociado a la pregunta que guiaba el ejercicio. De esta forma, se intentó facilitar la representación de ideas abstractas y permitir una lectura más densa de las producciones gráficas que se presentaron en las siluetas corporales. A medida que se explicaba, hubo que hacer ejemplos concretos sobre cómo podrían plasmarse algunas respuestas en el mapa, porque un grupo de alumnos se mostraba con dudas respecto a la vinculación que existía entre las preguntas e iconos que se les proponían. Tales aclaraciones sirvieron para que parte del grupo entendiese mejor el proceso y comenzara a plasmar sus ideas en el cuerpo dibujado.

No obstante, durante el desarrollo de la actividad se evidenció que no todos los alumnos

estaban en las condiciones adecuadas para realizar la actividad de forma consciente. Algunos mostraron actitudes indiferentes o de escaso interés con respecto a la propuesta, utilizando el espacio para actividades ajenas a la clase, como maquillarse, hacer tareas de otras asignaturas o mantener conversaciones paralelas con sus compañeros. Esta actitud generó interrupciones constantes en el proceso de trabajo, y el docente en varios momentos tuvo que intentar reconducir la actividad por la atención del grupo. Como consecuencia, en varios casos las cartografías no lograban poner de forma elaborada y coherente lo que el alumno pensaba o sentía, lo cual limitaba el potencial del ejercicio como herramienta de diagnóstico. En cambio, en aquellos alumnos que se mostraban involucrados, las producciones eran más elaboradas, de modo que el uso de los colores, símbolos y la ubicación del cuerpo permitieron hacer emerger elementos significativos con respecto a su visión del cuerpo, la identidad y las formas de expresión. Estos casos aportaron insumos significativos para el análisis posterior del ejercicio.

Diario de campo 8- Estructura de reflexiones: Sistematizar la experiencia.

Fecha de la experiencia: 20 y 24 de abril de 2026 La sesión da comienzo con una puesta en común de la actividad de “construcción de la urdimbre” indicándoles a los y las alumnas que la actividad que se van a realizar se deberán hacer en la forma de un ejercicio de creación colectiva del cual cada uno/a aportará desde su propia experiencia corporal, sus pensamientos y sus emociones. Se les sugiere que escriban un mensaje para su cuerpo y escojan una palabra que represente su proceso e integren escribiendo en un tejido en común en donde van entrelazando su propia aportación individual con la de los/as demás.

Desde el comienzo se hace énfasis en que las respuestas no son correctas e incorrectas y que la propuesta es abrir un espacio más a la expresión. A lo largo de esta actividad, algunos estudiantes comienzan a relacionar la actividad con determinadas experiencias trabajadas anteriormente en clase, principalmente aquellas que versan sobre cómo se mueven los

participantes en una actividad y los juicios que aparecen en la consulta en el espacio del grupo.

Durante el desarrollo individual empiezan a aparecer reflexiones ante la pregunta de quién enseña a moverse, diciendo algunos alumnos: “Es decir, yo digo que nadie nos enseña cómo debemos movernos, sino que son los estereotipos de la sociedad”. Dijeron las mujeres no deben ser bruscas al moverse los hombres hay que ser bruscos, no pueden moverse con una delicadeza, entonces no es que nos enseñen, sino que nos acoplamos a ellos.” Otros dicen que “Cada uno le enseña como mover su cuerpo, ya que nadie le puede decir que hacer”, surgen además algunas posiciones intermedias como: “Cada persona tiene autonomía en el momento de mover su cuerpo, aunque sí hay normas en ciertos espacios, esto quiere decir que uno debe moverse con su cuerpo de cierta manera, que, como se hizo presente, reconozcan que no hay una única manera de moverse.”

Otros alumnos reconocen además influencias externas incluso más directas, que dicen “Los familiares, la escuela y la (gente de nuestro alrededor) nos enseña a mover en general”, “La familia, la escuela, la cultura y las redes sociales.”

Ahora bien, al avanzar en la práctica, y relacionar estas ideas con lo vivido en clase, también problematizan el hecho que esos estereotipos de género en el que comparten ideas como “construir inseguridades, existe discriminación, y que algunas personas no quieran participar por miedo al juicio” “los estereotipos excluyen a las personas separando a la sociedad” o “Inseguridad, nos baja el autoestima si alguien o nosotros mismos no cumplimos con las expectativas.”

Surgen preguntas como “¿excluyen los géneros y dependiendo la actividad y puede esto hacer surgir problemas de aceptación?” las cuales quedan abiertas en el grupo a la vez que se enlazan con experiencias vividas en clases anteriores.

En el momento de construir del mensaje al cuerpo, los/as estudiantes empiezan a escribir frases más personales que más tarde irán incorporando la propuesta colectiva. Como parte de ello, emergen algunas de estas frases: "Eres perfecto", "No eres perfecto, pero real, no te dejes llevar por nadie ni por nada", "Exprésate como quieras, sin importar lo que piensen o digan", "Que puede sentirse libre de hacer lo que quiero sin sentirse juzgado." y "Querido cuerpo gracias por permitirme y ser mi compañero para poder explorar el mundo."

Al ir compartiendo los mensajes que han ido construyéndose, se pone en marcha el proceso de construcción de la urdimbre de la red de hilo, en la que se entrelazan las palabras y las frases con las de los demás compañeros de clase; algunos alumnos reconocen que se ponen de manifiesto los mismos pensamientos y otros observan en silencio la construcción de estas conexiones, dando lugar a una urdimbre que visibiliza las experiencias individuales que se encuentran codificadas en el interior del grupo.

En el cierre, los alumnos observan el resultado colectivo y se mantienen atentos a la colocación de los mensajes y de las palabras. Y concluye la actividad con un feedback por nuestra parte en el que recuperamos el reconocimiento de que, si bien en una determinada experiencia cada experiencia es individual cuando una experiencia va acompañada de palabras compartidas la experiencia se encuentra conectada a las de las otras urdimbres, haciendo emerger el tejido común a partir del cual se van construyendo todas las formas de hacerse, moverse, sentirse y expresarse dentro del espacio escolar.