

CORPORALIDADES DECOLONIALES: TEJIENDO SABERES Y SENTIRES EN LA
EDUCACIÓN FÍSICA

Johan Stick Pineda Lizarazo

Código: 2017120056

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Bogotá

2022

CORPORALIDADES DECOLONIALES: TEJIENDO SABERES Y SENTIRES EN LA
EDUCACIÓN FÍSICA

Proyecto Curricular Particular para optar al título de
Licenciado en Educación Física

Johan Stick Pineda Lizarazo

Tutora: Magister Ibette Correa Olarte

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Bogotá

2022

MI CORAZÓN A

A mis padres y abuelos, mi amor y gratitud infinita, gracias por sus caminos y experiencias recorridas, por ser luz e inspiración de superación.

DE CORAZÓN: GRACIAS

Expreso en estas cortas palabras con amor y gratitud a aquellas personas que han sido parte de mi proceso trascendente de formación, ya que, sin su cooperación y dedicación, mi desarrollo como *ser* docente habría sido imposible, contribuciones que siempre podré corresponder, pero jamás gratificar debidamente.

Motivo por el cual, deseo dar de corazón las gracias a:

Mis familiares en quienes encuentro alegría, respeto y un apoyo indestructible y de forma especial a mi madre Dorely Lizarazo, a mi padre Hector William, a mi hermano Esteban Nicolas y a mi mascota Lennon.

Los profesores y profesoras Claudia Mallarino, Guiomar Alarcon, Libardo Mosquera, Lina Rojas, Luis Carlos Perez, Victor Jairo Chinchilla y Vladímir Reyes, quienes me brindaron la mayor riqueza de enseñanzas y más han aportado e influido en mi crecimiento como futuro docente.

Mi tutora Ibette Correa Olarte quien me animó a emprender este proyecto y cuya rigurosidad, juicio crítico y cuidado me han permitido seguir por el buen camino desde el principio hasta el final.

La comunidad de la Roller School con quienes compartí experiencias irrepetibles y se han sembrado semillas de cambio que han enriquecido mi formación.

La Universidad Pedagógica Nacional y a todas aquellas personas que me brindaron la oportunidad de formación humana y profesional a partir de la reflexión constante.

El profesor Luis Gabriel Barriga Bernal, mi primer modelo docente, mi primer educador.

LOS CAMINOS RECORRIDOS

Mi corazón a.....	III
De corazón: gracias	IV
Los caminos recorridos	V
Lista de figuras	VII
Lista de siglas	IX
Corazonadas iniciales para transitar los caminos	X
1 Nuestra América decolonial: pasos y relaciones de la colonialidad y la modernidad	
17	
1.1 La invención y formación de la americanidad de América.....	18
1.2 Nexos y creación de los ideales de modernidad	22
1.3 Latinidad y raza la determinación de una identidad	26
1.4 Caminos decoloniales del género hegemónico.....	28
1.5 Modernidad y capitalismo: el camino hacia la homogenización cultural	32
1.6 La educación para del sistema colonial/moderno	35
1.7 Educación de masas una herencia de la educación idustrial	38
1.8 Una episteme híbrida latina.....	40
1.9 Marco Legal	42
2 Corazonar sin perder el hilo, hacia el tejido de la Educación Física en Abya Yala ..	52
2.1 Maloca vital ancestral, un espacio común-unitario	53
2.2 Maloca comunal un encuentro corporal.....	56
2.3 Pachakutik: abriendo paso al tiempo del corazonar	57
2.4 Corazonando desde la afectividad	59
2.5 Cultivando semillas de interculturalidad.....	61
2.6 Educación entretejida en emociones	63
2.7 Sentipensar / sentimover el cuerpo	65

3	Bordado didáctico	68
3.1	Propósito formativo	69
3.2	Principios pedagógicos	70
3.3	Vínculos de aprendencia	71
3.4	Contenidos.....	72
3.5	Metodología.....	73
3.6	Evaluación.....	73
3.7	Unidades didácticas	74
4	Sembrando experiencias	79
5	Corazonadas finales: experiencias en el ser y sentir educacional	82
6	Fuentes con las que he conversado	92
7	Anexo de encuentros corporales	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Bordado didáctico.

Figura 2. Unidad didáctica 1: Historias para recordar, sentir y experimentar.

Figura 3. Unidad didáctica 2: Comunidades afectivas.

Figura 4. Unidad didáctica 3: Danzando un camino intercultural.

Figura 5. Primera maloca corporal.

Figura 6. Segunda maloca corporal.

Figura 7. Tercera maloca corporal.

Figura 8. Cuarta maloca corporal.

Figura 9. Cuarta maloca corporal.

Figura 10. Quinta maloca corporal.

Figura 11. Sexta maloca corporal.

Figura 12. Séptima maloca corporal.

Figura 13. Octava maloca corporal.

Figura 14. Novena maloca corporal.

Figura 15. Decima maloca corporal.

Figura 16. Duodécima maloca corporal.

LISTA DE SIGLAS

EF	Educación Física
PCLEF	Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular
UD	Unidad Didáctica
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPZ	Unidades de Planeamiento Zonal

CORAZONADAS INICIALES PARA TRANSITAR LOS CAMINOS

La comprensión, análisis y reflexión del mundo y de los cuerpos que en él habitan sobrepasa en mucho una comprensión netamente occidental del mundo y de sus cuerpos, por lo tanto, el proyecto *Corporalidades decoloniales: tejiendo saberes y sentires en la educación física* se comprende alrededor del “giro corporal” que orienta su análisis y reflexión en el carácter histórico-social del cuerpo al proponer una narrativa y experiencia desde los cuerpos y epistemes latinoamericanas, narrativa corporal que abarca la comprensión del mundo desde un paradigma de experiencias corporales históricamente situadas que confrontan los procesos e ideales difundidos e instaurados por los modelos euro-centristas.

Por lo tanto, este proyecto presenta una ruptura y transformación al modelo eurocéntrico antropocentrista del cuerpo desde el tejido y propuesta ancestral del *corazonar* que permite compartir saberes, sentires y haceres desde el espacio y encuentro corporal comunitario a través del diálogo, socialización y vivencia de experiencias corporales que permitan tejer y compartir saberes y sentires que potencialicen la creación, transformación, disfrute y aprovechamiento de las riquezas de la diversidad de nuestra condición corporal humana.

De esta manera, el proyecto pretende aportar a la educación física desde los cuerpos latinoamericanos, una alternativa humanística-pedagógica disciplinar desde un tejido ancestral en el encuentro corporal en las *malocas*, mediante prácticas que permiten explorar y descubrir en el encuentro comunitario diversas formas de, ser, sentipensar y sentiactuar el mundo brindando espacios de experimentación del cuerpo a partir del encuentro y desencuentro con los otros, el territorio, su historia y experiencia personal y cultural.

En consecuencia, se plantea un bordado didáctico que permita al cuerpo en movimiento experiencias y prácticas corporales vivenciadas en las sensibilidades, los afectos y emociones, pues es desde el cuerpo donde se teje no solo el conocimiento, sino la totalidad de la vida a través de prácticas corporales que permiten experimentar en el descubrimiento y el diálogo diversos modos de decir y sentir el cuerpo en movimiento; donde la educación, la sociedad y la cultura no solamente son pensadas, sino, por el contrario, son sentidas, vividas, gozadas y experimentadas en el cuerpo, ya que es en la corporeidad y la motricidad donde descubrimos e integramos la diversidad e interculturalidad que logran la transformación de nuestra realidad a partir de una sociedad y comunidad empoderada, libre, crítica y creativa que logra y fortalece lazos de unión comunitaria, pensamiento divergente y práctica afectiva desde la diversidad.

De ahí que, el proceso de encuentro de corporalidades se lleve a cabo en la educación informal, en el proceso organizativo social popular de la *Roller School* ubicada en la localidad de Usme donde se experimentaron y exploraron desde el proyecto prácticas corporales que fomentaron la búsqueda de una identidad corporal y la cual abrió sus brazos a la posibilidad de nuevas formas de sentir, saber y hacer educación física.

1 Nuestra América decolonial: pasos y relaciones de la colonialidad y la modernidad

Las reflexiones en este PCP avanzan desde una comprensión decolonial crítica y alternativa que ha sido abarcada dentro de la teoría social a partir la década de los noventa con el movimiento latinoamericano “giro decolonial” o también llamado “proyecto latino/latinoamericano modernidad/ colonialidad” que se encuentra fuertemente relacionado con las nociones y modelos de occidentalización, globalización y la asociación entre modernidad y colonialidad donde el elemento de poder mundial capitalista es la colonialidad (Quijano, 2014); giro decolonial que se relaciona también con los cuerpos latinoamericanos, sus saberes y sentires que establecen una ruptura frente a la discursividad eurocéntrica.

Motivo por el cual, este PCP se referirá a la multiplicidad y diversidad de los cuerpos latinoamericanos del Abya-Yala que han sido invisibilizados¹ y silenciados dentro de la discursividad del sistema colonial/moderno: que consiste en la invención y configuración histórica de América a través de discursos secularmente reproducidos para difundir ideales, ontologías y epistemes occidentales que fueron instauradas por los modelos eurocentristas desde la “misión civilizadora” en el siglo XVI y que luego se transformó en modernización y/o

¹ *Invisibilización* es un término frecuente y ampliamente utilizado en las ciencias sociales como una metáfora para denotar, identificar y reconocer la falta de reconocimiento social y omisión de problemáticas sociales de diferentes grupos sociales. Véase Hernández, I. (2020). La Invisibilización como metáfora: Una categoría de análisis para identificar el proceso de Invisibilización en problemáticas sociales. Trama, Revista de ciencias sociales y humanidades, Volumen 9, (1), Enero-Junio, págs. 100-131. Disponible en <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v9i1.5271>

desarrollo; lo que ha llevado a una herida y herencia colonial que se refleja mediante la propagación de rasgos de exclusión, aislamiento, alineación social, cultural y corporal.

Dicho lo anterior, *Nuestra América decolonial: pasos y relaciones de la colonialidad y la modernidad* propondrá un camino analítico y retrospectivo de la estructura histórica del continente americano, el nexo existente entre colonialidad y modernidad, la difusión de ideales de latinidad, la raza y el género y su relación con la homogenización cultural, además, se mostrará como esta homogenización cultural basada en el sistema colonial moderno ha permeado la formación de la educación y la educación física que nos aporta una construcción, deconstrucción y formación política, ética, estética y corporal.

1.1 La invención y formación de la americanidad de América

“Después del año 1500, la única y verdadera historia empezó a escribirse en latín y en las lenguas imperiales europeas. Todas las demás historias fueron enterradas y se las considero carentes de autenticidad, la autenticidad que efectivamente tenían las historias europeas. La conquista y colonización de América era, entre otras cosas una conquista y una colonización de saberes” (Mignolo, 2005)

Partiendo de una lectura retrospectiva, crítica y reflexiva, en la cual la interpretación de la realidad nos permite conocer el mundo, podemos evidenciar que los rasgos históricos de las relaciones sociales en América Latina están inscritas dentro de una perspectiva que se relaciona con la colonialidad, debido a que los sucesos llevados a cabo en el periodo de colonización como la conquista de territorio, la idea de descubrimiento, la esclavitud, la división de razas entre otras

más ocasionaron una configuración histórica de América que desembocó en una herida y herencia colonial producidas por la experiencia de la colonización como lo alude Mignolo (2005); sucesos que dieron forma a la idea del continente americano y llevaron a la propagación de esquemas de silenciamiento, exclusión y alineación hasta el presente, manteniendo un eurocentrismo como perspectiva hegemónica de saberes y prácticas en palabras de Walter Mignolo “si bien es cierto que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la idea del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad.” (Mignolo, 2005, pág. 20).

Esta construcción Europea del continente Americano se puede demostrar con el hecho de que hasta el siglo XVI, el continente no se contemplaba en ninguno de los mapas del momento ni tampoco se había contemplado la idea o formación de un cuarto continente “En Europa, Asia y África nadie sabía de la existencia del territorio que se llamaría Indias Occidentales (*nombre que otorgaron los españoles a sus nuevos territorios*²), ni de los pueblos que lo habitaban” (Mignolo, 2005).

Dicho lo anterior, después de 1492 desde la noción religiosa europea cristiana mediante la *misión civilizadora* que fue una razón para la expansión de la civilización europea y la occidentalización principalmente de los indígenas desde el siglo XV, los colonizadores establecieron principios teológicos de conocimiento para seleccionar a la población y considerarlos inferiores respecto a ellos, así mismo, se incluyó a América³ como el cuarto

² El texto en cursiva es agregado por mí.

³ América en homenaje a Américo Vesputio.

continente que hasta el momento se consideraba tripartito⁴ Asia, África y Europa; conforme a esta diferenciación colonial, América se ha concebido dentro de categorías jerárquicas de primer, segundo, tercer y cuarto mundo.

Según lo dicho, es importante mencionar que el continente ya existía y así mismo seres humanos en él, en este sentido no fue un “descubrimiento” de algo nuevo sino una *invención*: concepto utilizado por el filósofo mexicano O’Gorman (1958) para denotar la estructura histórica del continente donde se dio un proceso de apoderamiento de tierras por Europa para difundir ideales, ontologías y epistemes occidentales; seres humanos en el continente que ya habían otorgado su propio nombre y cultura al lugar donde vivían, ejemplo de ello *Tawantinsuyu* a la región andina, *Anáhuac* a lo que hoy es el valle de México y *Abya-Yala* al territorio que hoy en día ocupan Colombia y Panamá⁵; es de notar, que luego de la inclusión de América como cuarto continente desaparecieron *Tawantinsuyu*, *Anáhuac* y *Abya-Yala*, es decir, pasaron a ser parte de culturas y cuerpos de museo, esto es, a ser silenciados e invisibilizados.

Por este motivo, llama la atención que demos por sentado el nombramiento de nuestro continente y tal como lo postura Catherine Walsh (2016) es importante pensar y escribir desde el Abya-Yala⁶ puesto que “América Latina” hace parte del peso o herida colonial en palabras de la autora “Abya-Yala es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal), una

⁴ Los cristianos de Occidente dividían el mundo en tres partes, cada una de ellas en relación con los tres hijos de Noé: Asia a Sem, África a Cam y Europa a Jafet. Véase la edición del siglo IX de las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla donde se explica la división de los continentes, además se muestra la posición privilegiada de Europa.

⁵ Uso los términos Tawantinsuyu, Anáhuac y Abya-Yala desde el escrito *América: la expansión cristiana y la creación moderna/colonial del racismo* de Walter D. Mignolo 2005.

⁶ Significa “Tierra en plena madurez” en lengua de los pueblos kuna-tule y es el nombre que los pueblos originarios de las Américas propusieron colectivamente en el año 1992 como oposición al “descubrimiento” y la colonialidad.

opción con enraizamiento territorial en la cual todos los seres formamos parte” (Walsh, 2016, pág. 2).

Ahora bien, la historia del continente americano es una historia compartida, ya que en este hay una distinción entre la América del Norte y la América del Sur; un sur que desde la crisis de 1929 abrió paso a una diferenciación económica, política y social entre ambas y que autores como los sociólogos Aníbal Quijano en Perú y Immanuel Wallerstein en Estados Unidos denominaron *americanidad*, razón por la cual, es indispensable plantearse la pregunta de ¿por qué americanidad? y en este sentido ¿por qué la americanidad de América?; Esto se debe básicamente a una distinción y diferenciación entre lo anglo y lo latino que ocurre durante la mitad del siglo XIX que establece una diferenciación y oposición entre la América Latina y la América Sajona, diferenciación que, como lo afirma Walter Mignolo “surge del sistema mundo moderno/ colonial” (Mignolo, 2005), las cuales establecen diferencias entre Estados Unidos que apropia y usa como suyo el nombre del continente dadas sus ambiciones imperiales y posiciones económicas y desde las cuales se producen distinciones en la reorganización del orden mundial, estas distinciones se muestran claramente con el hecho que a partir de la mitad del siglo XIX los países latinoamericanos experimentaron una pérdida de importancia en la economía mundial en comparación con Europa y Estados Unidos⁷, razón por la cual , en la actualidad América se encuentra dividida, en palabras de Mignolo por “una América como templo del capitalismo y neoliberalismo y otra América como proveedora de tierra, recursos naturales y la mano de obra barata” (Mignolo, 2005, pág. 74).

⁷ Si se desea ampliar y consultar una revisión crítica de la diferenciación entre Latino y Anglo, véase *El pecado original de América (1954) de Héctor A. Murena*.

Sin ir más lejos, el propósito de presentar un planteamiento amplio sobre la historia conocida, pero a veces olvidada de la división tripartita del mundo y la distinción entre anglo y latino, es en primer lugar, llamar la atención al hecho que no existe una división ontológica, sino que es una herencia histórico-estructural y construcción social del sistema colonial/moderno el cual ha silenciado e invisibilizado bajo la historia anglo/occidental historias, cuerpos, experiencias, relatos y prácticas.

1.2 Nexos y creación de los ideales de modernidad

Lo expuesto aquí ha develado el hecho de que el continente Americano existe como una invención y repercusión de la expansión colonial europea y su mirada hacia la modernidad; modernidad que es impulsada por el periodo de prosperidad que se da por causa de las riquezas producidas en las colonias y desde una perspectiva histórica como el periodo de la historia del siglo XV que se vincula con el Renacimiento⁸ e Ilustración⁹ europeas, razón por la cual, se cataloga como un fenómeno cultural donde lo humano y su realidad política, económica, moral, literaria, artística, científica, religiosa, social y cultural dieron un giro en relación con la edad antigua y la cristiandad occidental que eran las bases del saber y de la organización social.

Este giro humano de la modernidad modifica las diferentes formas de pensamiento, parafraseando al filósofo italiano Vattimo (1987) “crea las condiciones para elaborar y transmitir

⁸ Movimiento cultural que surgió en Italia en los siglos XIV y XVI que reivindica los valores clásicos de Grecia determinando una nueva concepción del hombre como centro.

⁹ Movimiento intelectual y cultural que se desarrolla durante el siglo XVIII que encuentra al pensamiento racional como la única forma de llegar al conocimiento.

una imagen global de las cuestiones humanas” (Vattimo, 1987, pág. 17); es decir, de manifestar sus diferentes facetas su pensamiento, su estética, su comunicación, su educación y sus ideales los cuales deben formar parte del proyecto de ser humano antropocéntrico que busca la modernidad.

Hay que mencionar, que la manifestación de dichas facetas se da acompañado de un carácter científico que se desarrolla desde el siglo XVI con los aportes científicos de Galileo, Copérnico y Newton quienes transforman las percepciones antiguas y medievales para sentar las bases de la ciencia clásica y que más tarde en el siglo XVII con la revolución científica el ser humano se enmarcaría dentro del pensamiento racional influenciado por los científicos René Descartes y Francis Bacon los cuales reforman el método científico de la época y fundamentan así la ciencia moderna, de esta forma, como lo hace notar Vattimo “la mentalidad científicista moderna limitó la verdad al campo de las ciencias matemáticas de la naturaleza y relegó más o menos explícitamente todas las otras experiencias” (Vattimo, 1987, pág. 110) en este sentido, la ciencia moderna duda sistemáticamente de los sentidos especialmente del empirismo y de este modo de la experiencia negándola así de ser una posibilitadora de conocimientos.

Otro rasgo importante, como lo hace notar Francis Bacon en su obra *Novum Organum* es que hace al hombre señor y propietario de la naturaleza, es decir, el hombre debe ser capaz de entenderla y dominarla “conociendo la naturaleza se la puede controlar y dominar” (Bacon, 1620), esta tendencia expansiva se mantiene debido a los intereses de la modernidad por mantener el control racional del dominio natural en la demanda, producción y consumo de bienes que se generan con ella, atribuyéndole un rol a la naturaleza de carácter utilitario motivo por el cual “El hombre quiere dominar y poner a su servicio todas las fuerzas naturales” (Uribe, 1990).

Este hecho se puede relacionar también con la obtención de los derechos individuales del hombre en la Revolución Francesa del siglo XIX puesto que otorgan al hombre la posibilidad y derecho de libertad “*los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos y las distinciones sociales solo pueden fijarse en la utilidad común*” (Declaración de los Derechos del Hombre, 1789), derecho que no plantea ningún inconveniente si no fuese por el carácter que se le otorga a él, es decir, este adquiere en principio una diferenciación entre el *ser* hombre y mujer lo cual dio lugar a una clasificación y categorización específica de la humanidad no solo en Europa sino que influyo en América Latina/Abya-Yala así como lo expresa (Mignolo, 2005) “el presuntuoso modelo de humanidad ideal había sido establecido por el hombre blanco, cristiano y europeo”; además, se produce un rasgo de utilidad del “hombre” en la sociedad moderna donde se da origen al *capital* el cual influye enormemente en el ideal de libertad, ya que se relaciona esta con una libertad de mercado: establecer una demanda, desarrollar la producción y generar consumo y es así como se da paso a el ahora ser de consumo donde la libertad es permeada por elementos materiales y es provocadora de las diferencias y desigualdades sociales.

Esta diferenciación social por el *capital* sugiere contar con recursos económicos, que también se relacionan con el concepto de utilidad como ese valor de lo nuevo, de la novedad para ser parte de la organización social y educativa como lo destaca Vattimo “modernidad y moda no tienen un lazo solo terminológico y nominal: modernidad es también, y ante todo, la época en la que la acrecentada circulación de las mercancías de las ideas y la acrecentada movilidad social focalizan el valor de lo nuevo y predisponen las condiciones para identificar el valor con la novedad” (Vattimo, 1987, pág. 92) y no podría ser de otro modo, puesto que el ser humano moderno se ha convertido en un valor con el cual a través de la sociedad de consumo se difunden y se transmiten modas ya sean de carácter corporal, artísticas, tecnológicas recurriendo a medios

de comunicación y sistemas sociales, culturales y educacionales para asegurar y mantener el statu quo utilitario del sistema moderno.

Y este hecho nos conduce a un nexo que conviene destacar en la modernidad, un nexo entre lo nuevo por su valor de utilidad y la secularización y su separación y emancipación de los caracteres y valores religiosos, dado que, de esta manera se denota el paso del paradigma religioso al de la modernidad y su paradigma dominante en términos de razón, progreso, ciencia y la producción capital y mercantil de bienes que llevaron y guiaron el cambio de la época y en este sentido del orden social para el desarrollo de la percepción del sistema moderno en términos de progreso, dicho en palabras del antropólogo mexicano Néstor García “la secularización de los campos culturales, la producción auto expresiva y autorregulada de las prácticas simbólicas, su desenvolvimiento en mercados autónomos, forman parte del movimiento emancipador, la racionalización de la vida social y el individualismo creciente” (Canclini, 1989, pág. 31), y en consecuencia de los nuevos cambios de la acelerada priorización y producción de conocimiento científico y el uso de la ciencia como el modo y carácter de explicar los ideales y las dimensiones del *ser* sociales, políticas, económicas, culturales, educativas y corporales.

Este cambio, en el cual las lógicas de la modernidad son el único camino de la humanidad para la producción de conocimientos y desarrollo humano generan un aislamiento, silenciamiento e invisibilización de otras existencias y experiencias lo que genera una separación entre el sentir y el pensar así lo destaca Mignolo (2005) “el hecho de que una parte significativa de la historia haya sido silenciada se debe a la existencia de la perspectiva de la modernidad europea” (Mignolo, 2005, pág. 66) y es que implícitamente la modernidad y su modernización e ideales de progreso se entienden siempre como venidas de afuera desde el punto de vista

latinoamericano y no como algo que pudiéramos encontrar en nuestro pasado o que podamos desarrollar en el futuro simplemente porque la modernidad siempre viene de afuera.

1.3 Latinidad y raza la determinación de una identidad

Habría que mencionar, que este punto de vista *latinoamericano* se forjó en la segunda mitad del siglo XIX con los aportes de los ideólogos franceses Napoleón III y Michel Chevalier que integraron el término *latinidad* en el continente con base en la ideología de la identidad de las antiguas colonias españolas y portuguesas que se consideraban herederas de la tradición política y filosófica de Francia y su relación con las lenguas romances, razón por la cual:

En Europa la *latinidad* era una identidad transnacional que unía a los países del sur que se consideraban herederos del Imperio Romano caracterizados por el latín y las lenguas romances, que contribuyeron a disfrazar la diferencia colonial con una identidad histórica y cultural que parecía incluir a todos pero que, en realidad, producía un efecto de totalidad, silenciando a los excluidos y creando un nuevo tipo de invisibilidad (Mignolo, 2005, pág. 112).

Invisibilidad que dio lugar a una clasificación social de la población basándose en la idea de “raza” con la cual se empiezan a establecer relaciones de superioridad e inferioridad a través de la dominación y discriminación de un grupo de personas hacia otras por el color de su piel, empleando las palabras del profesor Quijano “En estas tierras de Abya-Yala empieza un sistema de clasificación de superior a inferior de seres, saberes, visiones, modos y prácticas de vida , a

partir de las ideas de “raza” “genero” y “naturaleza” como parte del proyecto civilizatorio eurocéntrico y cristiano” (Quijano, 1992, como se citó en Walsh, 2016).

Ahora bien, no es de olvidar que con esta clasificación no solo se reprodujeron relaciones de raza sino también relaciones de clase, culturales, lingüísticas y jerárquicas de primer, segundo y tercer mundo, de superiores e inferiores, de racionales e irracionales, de primitivos y civilizados, de lo tradicional y lo moderno, de forma que se permeó la existencia social y cultural a causa de los modelos de exclusión, discriminación y silenciamiento racial que aún prevalecen en nuestros días, en el pensamiento y discursividad moderna como se produjo en la época colonial y que afecta de diversas maneras a las personas en su ser, su actuar, su sentir y su pensar, ejemplo de ello: los casos de maltrato, intolerancia y violencia que sufren diversas personas solo por el color de su piel o su procedencia étnica¹⁰.

Con esta clasificación se dio paso al surgimiento de nuevas identidades que se enmarcan dentro de un aspecto geo cultural, racial y social; identidades raciales que se dividieron en superiores e inferiores: blancos (europeos-anglosajones), amarillos (indios-asiáticos), negros (africanos), no obstante, como los “*latinos*” las personas de América Latina/Abya-Yala poseían una diversidad de colores en su piel, no encajaban dentro de los modelos raciales del siglo XIX; Y lo *latino*, América Latina/Abya-Yala pasó a ser una categoría racial definida no en términos de sangre¹¹ o color de piel, sino por su estatus marginal (Mignolo, 2005), donde los “superiores” tomaron el rol de opresores y a los “inferiores” se les otorgó y se les obligó a vivir enmarcados

¹⁰ Si se desea ampliar este tópico véase el informe sobre discriminación racial del programa de justicia global y derechos humanos de la Universidad de los Andes (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*.

Disponible en <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll12/id/2/>

¹¹ En el Virreinato de Nueva Granada entre 1750 y 1810 se mantenían principios de pureza de sangre.

dentro del papel de oprimidos, relación que ignora, silencia, excluye e invisibiliza a los otros y en este caso a los oprimidos, haciendo que ellos mismos se desconozcan o sentí-piensen un desprecio o vergüenza por aquello que un día les perteneció y que hoy les pertenece pero que se considera como autóctono, popular o tradicional ya que no sigue las lógicas de la modernidad mientras que la cultura y modelo de modernidad de los opresores se avala, se ensalza y se sobrevalora configurando un principio y práctica hegemónica que los aleja de su cultura e identidad.

1.4 Caminos decoloniales del género hegemónico

El silenciamiento y exclusión racial hacia los oprimidos se vio reflejado igualmente en la exclusión histórica de las mujeres, donde es importante considerar los cambios que la colonización produjo en la organización del género; en este sentido la filósofa Argentina María Lugones (2008) nos invita a pensar el rol de la “mujer”¹² desde el sistema moderno/colonial de género: el cual nos muestra tres aspectos, primero: las violencias sistemáticas que se infringieron sobre las mujeres de color¹³, es decir, aquellas que fueron víctimas de la dominación y opresión racial, segundo: la organización de género colonial (dimorfismo biológico: dicotomía

¹² Las mujeres esclavizadas no eran consideradas mujeres porque mujer era un concepto heterogéneo occidental en el sentido que se aplicó principalmente a las mujeres que venían con los colonizadores, las mujeres esclavizadas se consideraban hembras en la medida que podían ser violadas y lo que se interesaba de ellas era su vientre en el sentido de reproducción para más esclavos.

¹³ *Mujeres de Color* apunta a una coalición entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras, cherokees, puertorriqueñas, mexicanas, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género. (Lugones, 2008).

hombre/mujer) y tercero: el patriarcado visto desde la dominación y control de los medios de producción y el cuerpo de las mujeres.

En este sentido el primero; la exclusión histórica y violencia sistemática hacia las mujeres se presenta como una construcción socialmente aceptada por el sistema colonial/moderno, ejemplo de ello, lo podemos encontrar dentro del imaginario europeo de la época donde las Américas fueron imaginadas como territorios erotizados, hermafroditas y sexualizados y que se ve reflejado en las historias que los viajeros al continente realizaban sobre sus viajes, para ilustrar mejor este aspecto, podemos observar el análisis de Anne McClintock (1995) en su estudio de género y sexualidad en el que señala como Colón imaginaba la tierra de las *Indias Occidentales*, quien la visualiza como si fuera un pecho de mujer o el imaginario social sobre las mujeres indígenas “la mujer indígena extiende una mano atrayente que insinúa sexo y sumisión... Vespuccio, en una entrada casi divina, tiene como destino inseminarla con sus semillas masculinas de civilización, fecundar el páramo y reprimir las escenas rituales de canibalismo” (McClintock, 1995), igualmente, podemos observar el imaginario racial de género en Boaventura de Sousa Santos donde nos muestra que “En 1873 Antonio Ennes menciona: La hedionda negra porque no hay negra que no sea hedionda conquista la sensualidad de los macacos, los celos feroces de los tigres y hasta los dientes de las hienas” (Ennes, 1946, 1948, en Santos, 2009), de forma que, se evidencia la exclusión, matices de discriminación racial y una perversa reducción del papel de la mujer a un rol enteramente reproductivo, erotizado y sexualizado y que se mantuvo a través del tiempo hasta la primera guerra mundial donde la reproducción fue considerada la característica esencial de la mujer.

Y es que estas nociones se relacionan con el segundo aspecto y la organización de género colonial y la implementación estructural de las categorías dicotómicas de hombre y mujer puesto que la clasificación sexual de género del sistema colonial/moderno se contempló desde un punto de vista binario y biológico y que a juicio de la abogada Julie Greenberg “las instituciones legales tienen el poder de asignar a cada individuo a una categoría sexual o racial particular” (Greenberg, 2002), sin embargo, esta implementación se llevó a cabo en sociedades tribales de América Latina/ Abya-Yala donde las personas intersexuales ya eran reconocidas, desde el punto de vista de la socióloga Oyérónke Oyéwúmi “el capitalismo eurocentrado global se constituyó a través de la colonización, e introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna” (Oyéwúmi, 1997, pág. 86), sin embargo, hoy en día los movimientos LGTBIQ+ generan ecos y son protagonistas en la búsqueda de su reconocimiento y sus derechos.

Algo semejante sucede con el tercer aspecto y la dominación y control de los medios de producción y la división sexual del trabajo, puesto que hemos observado como desde finales del siglo XIX y principios del XX con la expansión industrial los movimientos feministas han sido artífices en pro de las igualdades para la mujer, ya que, por aquel entonces la vida de las mujeres se encontraba dentro de limitaciones: sin igualdad de derechos, subordinadas al hombre, asignadas a tareas del hogar, malos tratos y sin un rol importante en las sociedades androcéntricas y patriarcales, razón por la cual, mujeres como Elizabeth Cady, Clara Zetkin, Rosa Luxemburgo, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir entre muchas otras lucharon y exigieron desde sus campos y de diferentes formas derechos civiles, sociales y políticos igualitarios para mujeres y hombres, no obstante, si bien es cierto que estas luchas han sido importantes y de gran valor en pro de la igualdad de la mujer, estas luchas han invisibilizado e inferiorizado a aquellas

mujeres que no siguen las lógicas eurocéntricas u occidentalizadas considerando que solo a las mujeres burguesas blancas se les confirió el estatus de mujeres y en este sentido las mujeres burguesas blancas desde aquel entonces han teorizado y practicado el sentí-pensar y actuar blanco de ser mujer como si todas las mujeres fuesen blancas o como lo enfatiza María Lugones:

Las mujeres enfocaron su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa (Lugones, 2008)

Esta configuración de la mujer pensada solo desde un punto de vista occidental donde según Quijano “la discriminación sexual, étnica y clasista fueron reconfiguradas por la opresión, la cual subordinó a su lógica a todas las demás así el hecho de que estuviéramos en sociedades patriarcales no impedía que la mujer blanca colona estuviese por encima de la mujer negra o indígena” (Quijano, 2014) y este es un legado duradero del sistema colonial/moderno que ha escondido la arbitrariedad y deshumanización que la colonialidad de género implica y que las ha descalificado para roles de liderazgo que ya poseían en los sistemas de organización tribal¹⁴, configuraciones realizadas por los “opresores” y su sistema colonial/moderno que ha seleccionado solo el grupo dominante de las mujeres burguesas blancas cuando para las mujeres

¹⁴ Si se desea ampliar y consultar sobre el rol igualitario de las mujeres y la intersexualidad en las sociedades tribales véase Allen, Paula Gunn. (1986/1992) *The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions*. Boston, Beacon Press.

desde la colonización ha sido un proceso de inferiorización, exclusión, silenciamiento y subordinación racial y en este sentido “la división de trabajo de pensar que las mujeres estaban en la casa no tiene sentido para las experiencias de las mujeres racializadas” (Feminismo Negro Colectivo del río Combahee, 1977, como se citó en Curiel, 2017).

Dicho lo anterior; observar y analizar el género y el rol de la mujer desde un punto de vista más complejo y global el cual muchas veces no está incluido en la historia occidental que ha permeado la existencia latinoamericana permite poner en evidencia la violación y dominación que padecieron las mujeres de color, y de allí, en sentido contrario realizar un giro en su papel social y cultural y posibilitar historias y experiencias que estén más allá de los discursos hegemónicos creando, construyendo y posibilitando caminos decoloniales que no nieguen, demonicen u obstaculicen la modernidad pero sí que permitan vivirla, sentirla, pensarla y experimentarla de diversas formas, donde no seamos oprimidos ni controlados por ella, no obstante, esta alternativa parafraseando a Oyéwúmi (1997) no es un sueño a aspirar o un recuerdo a recuperar, esta alternativa requiere de una transformación en la cual narremos nuestra historia y transformemos nuestra realidad, alterando la ausencia en presencia y la opresión en libertad.

1.5 Modernidad y capitalismo: el camino hacia la homogenización cultural

Análogamente, todos los cambios producidos por el sistema colonial/moderno y la racionalización y su producción de conocimiento científico y su influencia al momento de detallar y explicar los ideales y las dimensiones del *ser* sociales, políticas, económicas,

culturales, educativas y corporales como se mencionó anteriormente se relacionan también con el hecho del surgimiento del estado-nación acabando así con la crisis del orden feudal, que durante el siglo XVIII de la mano de pensadores como Rousseau, el Barón de Montesquieu, Dennis Diderot entre otros más desarrollaron la *teoría del estado* la cual estableció los elementos del estado-nación entre los que se destacan la unidad de territorio, el gobierno común y el idioma¹⁵, de manera que se implican dinámicas culturales como un mecanismo con la intención de establecer así una identidad nacional de inclusión donde los centros ciudadanos occidentales se transforman en espacios para la organización y el establecimiento de decisiones pero que al mismo tiempo se utilizan para la exclusión, silenciamiento e invisibilización de las culturas que procedían de otros lugares promoviendo así una homogenización del estado-nación y de esta forma de su cultura como lo analiza Mignolo (2005) “Mientras que la civilización europea se dividió en culturas y estados nacionales, la población del resto del mundo tenía cultura, pero no civilización; los *latinos* tenían una cultura moldeada en complicidad con los ideólogos franceses de la latinidad, pero no eran civilizados, eso llevó a que los *latinoamericanos* fuesen considerados europeos de segunda clase que carecían de la ciencia y la historia europea” (Mignolo, 2005, pág. 22).

De allí, se debe agregar que de este modo se construyó un contexto sociopolítico, económico y cultural en el cual los Estados del centro basados en sus ideales del sistema

¹⁵ La formación del estado-nación en Colombia se desarrolla un siglo después en el siglo XIX tras la Independencia, el estado-nación colombiano se da en consecuencia de la transición de la administración colonial al de la República debido a que en el siglo XVIII con la creación del Virreinato del Nuevo Reino de Granada en 1717 se fortalece la administración colonial pero que para finales del siglo XVIII agudiza la crisis entre el imperio español y los criollos. Para ampliar esta información véase: Madrigal Garzón, A. (2012). *La formación del estado-nación en Colombia durante el siglo XIX: el trazado histórico-social de la institución del orden político. Perspectivas Internacionales*, 8(1).

Disponible en <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/845>

colonial/moderno ejercen figurativamente poder sobre los Estados-nación periféricos, asimismo, gran parte del poder que es ejercido en la modernidad se basa en el plano de la ciencia y su desarrollo se ve reflejado en los procesos de industrialización en la Primera revolución industrial occidental¹⁶ considerando la mercantilización del trabajo y la creación de grandes fábricas, en consecuencia de esto se observa una transformación estructural de la sociedad, esto se puede evidenciar con el aumento de la población urbana y el desplazamiento de la población rural, del mismo modo, el vuelco o cambio en los medios de transporte como por ejemplo: el barco de vapor en 1878 y el ferrocarril en 1814 son un punto de inflexión hacia la globalización; estos hechos se refuerzan con la Segunda revolución industrial¹⁷ y la aparición de la producción en cadena que según Vattimo abren paso al “ideal de una tecnicización de la experiencia” (Vattimo, 1987).

Este aspecto posee riesgos y claras consecuencias para la diversidad y la variedad de la condición humana para su pensamiento, su creatividad, su libre expresión entre otras más, puesto que este fenómeno moderno de desarrollo industrial-tecnológico-capital que prioriza la tecnificación se muestra a sí mismo con funciones de control, opresivas y docilizadoras que se consolidan como un sistema institucional centralizado y omnipresente en el estado: quien controla y regula las dinámicas socio-culturales, adicionalmente, esta regularización es conjuntamente exclusiva para un sector privilegiado de la sociedad, dicho en otras palabras, este sistema industrial-tecnológico-capital regulado por el Estado-nación concibe seres dóciles que siempre realizan las mismas actividades reduciendo así su condición de libertad y en

¹⁶ Proceso que tuvo origen en Inglaterra entre 1760 y 1840.

¹⁷ El proceso de industrialización cambio aproximadamente durante los años 1850 hasta 1914.

consecuencia de ello su rápida deshumanización un riesgo de la técnica que a juicio de Ernest Bloch “se relaciona con aspectos aparentemente deshumanizantes por las nuevas condiciones de existencia de un mundo técnico” (Bloch, 1918); es así como se muestra a este sistema moderno/capital como una tendencia totalitaria endémicamente preocupada por la industrialización y la producción de mercancías donde la modernización y occidentalización mediante la técnica y el capitalismo son parte de la forzosa homogenización de los seres humanos y su pensamiento debido a que se ven sujetos a el establecimiento y cambio en los hábitos de consumo y a sus modos de vida que se ven ligados a la producción de formas como el toyotismo, taylorismo y fordismo que como lo hace notar (Bauman, 2003, pág. 31) “reducían las actividades humanas a simples y rutinarios movimientos fuertemente predeterminados que debían seguirse de manera obediente y mecánica, sin intervención de las facultades mentales y manteniendo a raya todo sesgo de espontaneidad e iniciativa individual”, iconos en los estados modernos capitales que permean no solo aspectos industriales sino que se ven inmersos en los procesos sociales, culturales y educativos de la mayor parte de la población mundial todo en aras de aumentar la productividad, el capital, la competitividad, la individualización y continuar con el silenciamiento e invisibilización de otras formas sociales o culturales.

1.6 La educación para del sistema colonial/moderno

Lo dicho hasta aquí supone un complejo proceso de transformaciones y construcciones que nos han mostrado nuestra formación y herencia sociocultural tangible e intangible que se ha desarrollado en nuestro país y en todo el territorio denominado América Latina/Abya-Yala, donde cada una de las transformaciones, construcciones o invenciones que ya han sido

mencionadas anteriormente expresan los procesos históricos y socioculturales que han dado como resultado el modelo de cultura, sociedad y población que habita actualmente en nuestro país; donde evidenciamos como la perspectiva hegemónica y homogenización sociocultural etnocéntrica occidental ha constituido el eje central de referencia para el desarrollo social, cultural y humano de nuestro país.

De igual modo, en el contexto colombiano la hegemonía y homogenización etnocéntrica occidental derivada del sistema colonial/moderno ha incidido y permeado trascendentemente la educación de nuestro país, dicho esto, podemos observar como en la época colonial la iglesia en América debía llevar a cabo la sumisión, europeización o “civilización” de los habitantes del territorio de la mano de la educación, la cual se convirtió en el medio perfecto para la reproducción sociocultural occidental mediante la *misión civilizadora* que confirió a los dominicos, franciscanos, agustinos y jesuitas¹⁸ la labor de “enseñar las primeras letras, artes, gramática y teología... para que con su buena doctrina ayuden a la conversión y enseñanza de los indios” (López, 1998, pág. 14) siguiendo el orden escolástico y en una época donde la mayor parte de la población vivió en la ruralidad sin propiedades o dinero la educación circulo entre las elites de los neogranadinos y en contraste a ello se silenció, invisibilizó y excluyeron saberes y poblaciones, pequeña muestra de ello lo manifestado por Francisco José de Caldas “la educación pública ha sido insignificante .. días antes de la Independencia en Bogotá había 30.000 habitantes con solo una escuela pública dando prioridad a los hijos de los terratenientes” (Munar, 2016, pág. 1).

¹⁸ El 8 de mayo de 1589 llegaron a Cartagena los primeros jesuitas.

Desde entonces, hemos visto como la iglesia católica y la religión cristiana han desarrollado un rol importante en las decisiones educativas, lo cual les ha permitido influir en diferentes aspectos sociales, económicos y culturales pero que con los cambios sociales: el surgimiento del estado-nación transformaron la organización educativa que durante el *Despotismo Ilustrado* en Europa se da origen a la hoy llamada educación pública, gratuita y obligatoria¹⁹ o como se plantea en el documental independiente argentino sobre educación “la escuela como la conocemos nace a fines del XVIII y principios del XIX en Prusia, con el fin de evitar las revoluciones los monarcas incluyeron principios de la Ilustración para la satisfacción del pueblo pero manteniendo el régimen absolutista” (Doin, 2021) ahora bien, esta iniciativa surge como una manera de fomentar la disciplina y mantener la esencia de las estructuras hegemónicas donde las institucionales educativas se caracterizan por: clases obligatorias, división de edades con horarios establecidos, con premios y castigos y como una forma de ingreso al mundo moderno burgués con ideales que fomentaban la disciplina, la distinción de género, clases y con alianzas entre los estados nacientes y las iglesias para mantener los modelos hegemónicos, el silenciamiento y exclusión con una sociedad dócil, obediente y trabajadora.

De allí, se hace necesaria la construcción de establecimientos educativos en diferentes regiones del país que formaran seres dóciles y obedientes que hicieran parte de la defensa y la fuerza productiva del país, ejemplo de ello, “En 1820 el vicepresidente Francisco de Paula Santander decreto; los maestros enseñarían diversos programas entre ellos fuerzas militares” (Munar, 2016); además de otros estudios como la botánica, química, física, matemática,

¹⁹ En Colombia el presidente Marco Fidel Suárez en 1920 fue quien hizo que la educación se volviera pública y obligatoria.

aritmética, teología, filosofía entre otros más, por ello, es justo decir que en el contexto colombiano con estos cambios educativos mencionados anteriormente y la constitución de 1853 que vinculo maestros del exterior y fomento la construcción de instituciones se fortaleció la educación del país en comparación con la época colonial por el incremento de estudios y de instituciones educativas que permitieron mayor acceso a la educación para las diferentes clases sociales colombianas pero que, por otra parte, con la intervención de la iglesia y la guerra interna que surge en el país *La Guerra de Los Mil Días*²⁰ repercuten en el país y el desarrollo educativo, esto debido a la mortandad de más de la mitad de la población que conlleva a una crisis devastadora a nivel económico, político, social y educativo que hace que niños y niñas abandonaran la escuela (Munar, 2016); a esto se le suman las desfavorables condiciones para el desarrollo educativo, el bajo ingreso economico a los docentes y el autoritarismo religioso que se ve refleado en la constitución de 1886 donde la educación es desarrollada en conjunto por la iglesia y el Estado y que luego de la posguerra de los mil dias mediante la Ley orgánica de educación de 1903 se divide la educación en primaria, secundaria y profesional.

1.7 Educación de masas una herencia de la educación idustrial

Aquí conviene destacar que entre los años 1922 y 1926 empieza en Colombia el auge de la Industrialización de la mano del presidente Pedro Nel Ospina y la clase burguesa del momento quienes incentivan proyectos políticos, los cuales permean el desarrollo educativo del pais

²⁰ Guerra civil en Colombia que se dio entre el 17 de octubre de 1899 al 21 de noviembre de 1902

debido a que la tendencia socio-industrial del momento demanda la escolarización de las masas del país para fomentar el ascenso personal, profesional y social y al mismo tiempo desarrollar una clase obrera educada técnicamente que fuese eficaz y eficiente como lo alude Seth Godin “la educación a gran escala no fue desarrollada para motivar a los niños, fue inventada para crear adultos que trabajaran bien con el sistema” (Godin, 2012), lo anterior, se logra a partir de la implementación de un modelo pedagógico tradicional con la transmisión y memorización de conocimientos, de esta forma, se institucionaliza la educación como base de la actividad social (Munar, 2016) donde se enseña a las personas a sentarse en filas rectas y a obedecer instrucciones y así mismo donde la radio, televisión y otros medios de comunicación se convirtieron en alternativas para la educación de campesinos y personas con bajos recursos económicos, transformando así las formas de ser, estar y actuar en el mundo; y esto claramente funcionó para su momento generaciones de personas obedientes con trabajos productivos siendo y actuando como consumidores satisfechos, no obstante, conviene preguntarse ahora si ¿deseamos continuar con una educación industrial y en serie?.

Y es que en cierto sentido como lo enfatiza Seth “La economía necesitó una institución que pudiera producir trabajadores obedientes, así que la construimos” (Godin, 2012) pero fue la misma industria quien incidió en la construcción curricular para mantener el orden hegemónico social lo que nos muestra una forma de organizar las prácticas educativas como una construcción cultural o en palabras de la docente Australiana Shirley Grundy “control y manipulación de los ambientes de aprendizaje a través del currículo” (Grundy, 1998, pág. 49), esto mediante la selección de contenidos y el desarrollo de principios y modelos que aportaran y mantuvieran las lógicas capitales y políticas; sin embargo, el mundo ha cambiado y cambia constantemente “el futuro es incierto” dice (Walt Whitman, 1819 - 1892) y nadie tiene certeza de lo que sucederá en

él, la economía y la política cambian, los seres humanos han cambiado y los trabajos que requerimos cambian constantemente, razón por la cual, la educación debe cambiar ya que las necesidades educativas no permanecen iguales y si según la UNESCO “en los próximos 30 años se graduarán en todo el mundo en la educación escolar y profesional más número de personas que el que se ha graduado a lo largo de toda la historia” (Menárguez, 2015, pág. 1) ; la educación podría cambiar ; y potencializar una formación colectiva donde todos puedan ser parte de un desarrollo integral de seres humanos interesados y creativos que deseen una vida de aprendizajes y experiencias donde se expresen e innoven libremente con contenidos contextualizados geográfica y socioculturalmente.

Aspectos complejos de desarrollar si observamos como en Colombia el grado de inversión en educación baja constantemente²¹ o si desde el punto de vista pedagógico solo tenemos en cuenta la enseñanza instruccional o la transmisión de conocimientos donde se vislumbra, una mayor importancia por los resultados sobre los procesos e interés del aprendiz lo cual genera una opresión y alienación del aprendiz que niega la posibilidad de ambientes educativos abiertos y diversos donde la síntesis de ideas complejas y la experimentación de interés generan otras formas de ser, estar, actuar y sentir el mundo.

1.8 Una episteme híbrida latina

Es por esto que, surgen en el contexto de la EF desde pensamientos de filósofos, pedagogos, psicólogos, entre otros más un encuentro interdisciplinario los cuales confieren

²¹ Véase el gasto público en Educación en Colombia en <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/colombia>

diversas miradas al cuerpo y su relación con la educación física suponiendo el surgimiento de distintas tendencias y propuestas para la educación física como lo son la psicomotricidad, la expresión corporal, la praxiología motriz y otras propuestas como la educación corporal y la Educación de base que han transmitido la cultura y el desarrollo social, ya que como hemos visto el devenir de la EF no es estático sino que depende de las necesidades sociales, las diversas culturas, la educación y el lugar que tiene el cuerpo en el proceso de aprendizaje, motivo por el cual, la educación física se puede ver desde un punto de vista biológico, fisiológico, anatómico pero que es mucho más que aquellos aspectos, lo cual requiere un devenir híbrido crítico de lo “antiguo” y lo “nuevo” para que la EF pueda potencializar las experiencias del ser humano que vive, siente, piensa y actúa.

Es por esto que desde este PCP la educación física si bien es entendida como el proceso de formación socio-cultural integral del desarrollo del potencial humano que usa el movimiento como medio para el desarrollo de experiencias corporales culturales e históricamente situadas, es importante, situarla desde el giro decolonial como nos lo sugiere la docente Claudia Mallarino “una *episteme latinoamericana de cuerpo*” (Flórez, 2017) donde se confronta críticamente los modos de saber, conocer y enseñar la cultura que fue instaurada por las ciencias modernas occidentales que son europeas, en este sentido, la episteme latinoamericana del cuerpo da un giro al comprender que los modos, maneras y formas de conocer, ser, estar y enseñar no son universales sino más bien son diversas y están determinadas por complejas condiciones históricas y sociales, así los cuerpos silenciados, invisibilizados, excluidos y quienes aún no han tenido la palabra y el gozo de experimentarse pueden formarse diversamente con una identidad socio-cultural híbrida, “los cuerpos son identidades híbridas como efecto de las posibilidades que brinda el siglo XXI, la condición de ser locales y globales” (Flórez, 2017).

Y entendiendo que la Educación Física es y ha sido una disciplina académico pedagógica privilegiada en el desarrollo y formación integral de las dimensiones de todos los seres humanos porque tiene gran acogida, es oportuno promover su formación teniendo en cuenta una realidad corporal que es diversa y compleja, centrando así su potencializamiento en el desarrollo humano desarrollando competencias que nos permitan reflexionar y pensar nuestra corporeidad y nuestras diversas formas de ser, actuar, sentir y pensar el mundo.

Por lo dicho anteriormente, se hace necesaria la formulación de un propósito formativo el cual busca aportar a la educación física desde los cuerpos latinoamericanos la búsqueda de una identidad corporal en la formación de seres híbridos, libres críticos y humanizados que interpreten y transformen su realidad intercultural.

1.9 Marco Legal

Este marco legal nos proporciona un conjunto de los diferentes alcances y aportaciones del sistema político colombiano e internacional donde se describen concretamente los principales artículos vigentes que contribuyen a la tesis central de este proyecto curricular particular y sus múltiples argumentos que se han planteado y se plantearán dentro del mismo, razón por la cual, se manifestarán de forma clara y precisa cada uno de ellos y se articularan con su relación e importancia en el fortalecimiento de este PCP.

Nacional

Constitución Política de Colombia

Artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana.

Artículo 8: Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 44: Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Artículo 52: El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación forman parte de la educación y constituyen gasto público social.

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y, un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalan la Constitución y la ley.

Consideraciones: Es trascendental para este proyecto el reconocimiento que se da a partir de la constitución política a la diversidad étnica, cultural y la protección de las riquezas culturales del territorio, donde la educación como derecho fundamental permite el desarrollo humano del pueblo colombiano y la educación física como medio contribuye al desarrollo integral de la población y su participación libre, creativa y comunitaria en la protección y transformación cultural del país.

Ley General de Educación

Artículo 1: Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Artículo 5: Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espíritu, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de

la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Artículo 10: Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conduce a grados y títulos.

Artículo 13: Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes
- Propiciar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos

- Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad
- Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional
- Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional
- Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo
- Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos

Artículo 36: Definición de la educación no formal. La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley.

Artículo 43: Definición de educación informal. Se considera educacional informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

Consideraciones: El rol indispensable de la educación como derecho fundamental que cumple una función social importante debe estar al alcance de todos puesto que permite el desarrollo integral de la población colombiana y la comprensión crítica de la cultura

latinoamericana, el reconocimiento de la importancia de la vida y la protección sociocultural de un país altamente rural en pro de la búsqueda de alternativas interculturales, todo esto enmarcado dentro del diálogo, fomento y aplicación de este proyecto en cualquiera las diferentes modalidades educativas del país.

Ley 934 de 2004

Políticas sobre el desarrollo nacional de la Educación Física en Colombia.

Artículo 2: Todo establecimiento educativo del país deberá incluir en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, además del plan integral del área de la Educación Física, Recreación y Deporte, las acciones o proyectos pedagógicos complementarios del área. Dichos proyectos desarrollarán en todos los niveles educativos con que cuenta la institución y propenderá a la integración de la comunidad educativa.

Consideraciones: Es importante para la implementación de este proyecto que pueda desarrollarse en diferentes instituciones educativas, para ello, es necesario conocer y reconocer la importancia que tiene el PEI en las instituciones educativas donde se implementará el proyecto y así mostrar y llevar a cabo diversos vínculos y diálogos que permitan una construcción intercultural y decolonial de la Educación Física.

Internacional

Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte

Esta carta fue elaborada por la UNESCO el 18 de noviembre de 2015 durante la 38ª sesión de la conferencia general de la UNESCO que en su preámbulo reconoce la importancia de la

educación física y reconoce la diversidad cultural de la misma como patrimonio inmaterial de la humanidad.

Artículo 1: La práctica de la educación física, la actividad física y el deporte es un derecho fundamental para todos.

Artículo 2: La educación física, la actividad física y el deporte pueden reportar una amplia gama de beneficios a las personas, las comunidades y la sociedad en general.

Artículo 4: Los programas de educación física, actividad física y deporte deben suscitar una participación a lo largo de toda la vida.

Artículo 5: Todas las partes interesadas deben procurar que sus actividades sean económica, social y medioambientalmente sostenibles.

Artículo 6: La investigación, los datos empíricos y la evaluación son componentes indispensables para el desarrollo de la educación física, la actividad física y el deporte.

Artículo 7: Las actividades de enseñanza, entrenamiento y administración relacionadas con la educación física, la actividad física y el deporte deben encomendarse a un personal cualificado.

Artículo 9: La seguridad y la gestión de los riesgos son condiciones necesarias para una oferta de calidad.

Artículo 10: La protección y promoción de la integridad y los valores éticos de la educación física, la actividad física y el deporte deben ser una preocupación permanente para todos.

Artículo 11: La educación física, la actividad física y el deporte pueden desempeñar un papel importante en la consecución de los objetivos relativos al desarrollo, la paz y las situaciones posteriores a conflictos o desastres.

Consideraciones: Es necesario destacar el papel trascendental de la Educación Física en la formación de subjetividades que pueden llegar a transformar su realidad social y cultural compleja e incierta a través del desarrollo de movimientos intencionados con su cuerpo, formando un aprendiente en construcción constante a lo largo de toda su vida, activo y participativo que no desconoce su realidad social por lo cual respeta y valora su herencia étnica y cultural.

2 Corazonar sin perder el hilo, hacia el tejido de la Educación Física en Abya Yala

Ante la problematización planteada en el capítulo anterior y después de haber realizado una mirada retrospectiva al sistema colonial/moderno y los hechos y experiencias que han integrado nuestra formación social, cultural y corporal, este proyecto, que pienso, escribo y sentipienso desde la diversidad de Abya-Yala propone un diálogo crítico y creativo intercultural de saberes y sentires alternativo a los modelos y paradigmas dominantes que han caracterizado nuestra construcción y formación humana.

Para ello se *teje* una propuesta educativa no descriptiva sino relacional, es decir, desde la multiplicidad de los vínculos existentes del encuentro disciplinar-humanístico-pedagógico que se expresan en este capítulo, a partir del *bordado* de la *maloca* como el espacio ancestral de los pueblos de Abya-Yala que hace posible, desde su ombligo, su *Wehe humu*, su centro: *Corazonar*.

En coherencia con lo anterior, es importante tejer vínculos a partir de las respuestas a las siguientes cuestiones ¿qué es la *maloca*?, ¿cuál es su función?, ¿para qué una maloca? ¿qué acontece dentro y fuera de ellas?, ¿cuál es la relación entre maloca y corazonar? ¿cómo se pueden resignificar las corporeidades no visibles desde el ser, estar y hacer en la maloca? y ¿cuáles son las transformaciones y posibilidades para la educación física desde esta comprensión?; a partir de estas cuestiones se abarcarán las relaciones y vínculos entre el contexto y el ser humano que se vive en movimiento.

De esta forma, es como encontramos nuestro camino para la construcción de identidades corporales híbridas con relación a la educación física, caminos que parten desde la *maloca* y

recorren el *corazonar*, la *interculturalidad*, los *principios pedagógicos*, el *sembrado experiencial*; hilos que se bordan a partir de la experiencia creativa y que paso a paso tejen y entretejen vínculos y relaciones entre la diversidad del Abya -Yala y la Educación Física.

2.1 Maloca vital ancestral, un espacio común-unitario

Es significativa la sincronía de los mitos y leyendas de las más diversas poblaciones de Abya-Yala, que coinciden en que el origen de la *maloca* hace parte de un simbolismo no humano al mencionar que sus modos y procesos de construcción han sido enseñados y transmitidos por los dioses; dioses que se relacionan con sus ancestros y que sirven como una forma de no olvidar sus raíces, de no olvidar su procedencia ancestral.

En este sentido, la *maloca* expresa una profunda y compleja construcción sociocultural que según se dice, porque el origen exacto del término es de difícil certeza, en un sentido general se asocia con el noroeste amazónico entre Brasil, Colombia y Venezuela desde donde se ha transmitido y compartido con las diferentes poblaciones del continente, hecho que, demuestra una conexión y un vínculo de unión entre los pueblos que hacen parte de Abya-Yala.

Las *malocas* dentro del territorio colombiano son “el centro vital de las comunidades indígenas, razón por la cual, las malocas se definen como casas ancestrales utilizadas como un espacio de reproducción cultural, espacio sagrado y área donde se relacionan el *ser humano*, la naturaleza y las deidades en la construcción de la realidad” (DNP , 2015); en pocas palabras, un espacio donde las culturas ancestrales asumen su existencia (que es corporal).

Espacio cuyo simbolismo ancestral y sagrado confiere un saber, hacer, estar y sentir alternativo que se manifiesta en la formación y construcción de un quehacer y sentir sociocultural *comunitario* que reúne y conecta como lo dice el Ministerio de Cultura “expresiones de una compleja y aunada trama de pensamiento, memoria y cosmología que durante generaciones los pueblos indígenas fueron tejiendo en su constante relación y adaptación al territorio” (Mincultura, 2010); ya que, la *maloca* se presenta como un modelo del cosmos que permite relacionar a los diversos pueblos y comunidades ancestrales con el tiempo y la cultura donde se unen las fuerzas complementarias de energía vital y la organización social, natural y cultural, además de ser un espacio comunal, un área comunal donde se vive en grupo y no donde se vive individualmente, donde se asume la responsabilidad, el reconocimiento y el respeto de todos los seres que conforman la comunidad, un lugar donde se establecen el bienestar de la comunidad y donde se resuelven las problemáticas sociales en un encuentro comunitario que conecta y articula el bien común, donde además, existe una relación y equilibrio ecológico, es decir, un espacio de equilibrio entre las relaciones y dinámicas de la comunidad con el medio natural (medio ambiente), que vendría siendo la armonía entre las energías fertilizadoras del ser humano y las fecundadoras de la tierra madre, un espacio que va mas allá de una construcción objetiva física, un espacio que deviene y trasciende en un escenario en el cual se encuentran diversas corporeidades que se mueven, dialogan, sienten y comparten en comunidad.

Por lo tanto, una *maloca* se construye desde sus bases su inicio y su proceso en comunidad teniendo en cuenta las necesidades, los saberes y las características propias de cada comunidad y territorio, razón por la cual, en su inicio es de suma importancia el encuentro y diálogo para plantear los motivos por los cuales se quiere realizar y las formas en que se beneficiará la comunidad, así lo plantea el Cacique Morales:

Se reúne la comunidad y se dice vamos a construir esto, para este fin, no para de pronto hacer una oficina para cierta obra que no beneficia a la comunidad, esto es un servicio social para eso vamos a construir esta maloca, para recibir a la gente, para las enseñanzas, para las reuniones, para nuestras fiestas, para todo lo que sean cosas buenas (Morales, 2019)

Ahora bien, en sentido simbólico para comprender la dinámica del *corazonar* una *maloca* se sitúa en el centro de la comunidad, en tanto es el centro vital de la organización social y cultural ya que expresa componentes simbólicos relevantes de una comunidad, de tal manera, ésta funciona en relación a los movimientos solares, es decir, la ubicación geoespacial de una *maloca* se caracteriza porque la entrada está ubicada hacia el lugar donde sale el sol y la salida por el lugar donde se oculta, lo cual representa, las direcciones y estaciones: norte, sur, oriente, occidente, invierno, verano, esta ubicación es también simbólicamente, la medida de su pecho, su centro, donde se encuentra el corazón, el *Corazonar* que se asume como el punto de conexión entre el pensar y el sentir y donde desaparecen todas las contraposiciones y se armonizan todas las contradicciones y conflictos, donde se unen los contrarios y se superan los enfrentamientos, donde se sintetiza, se construye y se transforma la comunidad.

En suma, tener y hacer parte de la *maloca* implica asumir una responsabilidad pedagógica humanística y disciplinar no fácil sino más bien crítica y compleja de unión, diálogo, socialización y solución comunitaria que permita tejer y compartir saberes, sentires y haceres para crear, transformar, disfrutar y aprovechar positivamente la riqueza de nuestras diversidades, un espacio *común-unitario* de respeto mutuo, con ideas, sentimientos, expresiones y experiencias que afecten y transformen nuestra constitución de humanidad, mostrándonos la diversidad de

nuestra condición humana y el corazón no para negar la razón, sino para reconocer que corazón y razón nos integran como humanidad.

2.2 Maloca comunal un encuentro corporal

La *Maloca*, antes mencionada cuenta con elementos y expresiones que permiten al estar dentro de ella convertirse en un espacio multifuncional y multidimensional que se encuentra vivo y que exhibe vida y futuro para toda la comunidad, un espacio de conocimiento y aprendizaje comunal que permite el encuentro de las diversas corporeidades que se mueven y se ubican desde comprensiones cósmicas y que tejen y articulan todas las facultades de las dimensiones del ser; un espacio de formación y encuentro de saberes comunitario donde confluyen prácticas para el beneficio comunitario y que se han transmitido a lo largo de muchas generaciones.

Todo lo que el pueblo desea y ha deseado, todo lo que las comunidades necesitan y han obtenido, todo lo que aconsejan los sabedores y se ha puesto en buena obra, se mamea, se teje, se medita en el centro de la Maloca, en ningún otro sitio más (Minicultura, 2012)

De forma, que cada acción, cada pensamiento, cada sentimiento, práctica e idea se armoniza dentro de la *maloca* para potencializar y desarrollar a la comunidad en el bien común, en la formación y transformación de su realidad, de su identidad como seres humanos que son parte activa de los cambios que se desarrollan en sociedad.

De aquí, que la relación entre la *maloca* y la Educación Física que propongo se expresa como el espacio vital de encuentro y diálogo de diversas corporeidades que experimentan su presencia y existencia corporal en el mundo (corporeidades con experiencias e historias de vida diferentes), donde los seres humanos en su compleja formación y sus diversas formas de ser, estar, sentir, pensar y actuar pueden en el encuentro comunitario tejer diálogos corporales y formar corporeidades valiéndose del movimiento intencionado (motricidad) como el medio que motiva y favorece experiencias corporales con sentido y significado para la formación humana y para el desarrollo y transformación comunitaria, elementos que forman parte de la Educación Física y que muestran su carácter vivencial y experiencial para la formación del ser humano.

2.3 Pachakutik: abriendo paso al tiempo del corazonar

“Pachakutik, tiempo para que hagamos cambios bien serios en nuestra vida, pero para eso necesitamos mucha sabiduría, necesitamos poner el corazón, un Pachakutik de la sabiduría del corazón, del corazonar” (Fichamba, 2008)

Las sabidurías ancestrales de los pueblos de Abya-Yala anunciaban la llegada de un tiempo con profundas transformaciones cósmicas del espacio y el tiempo, pero que sobre todo abrirían espacios de profundas transformaciones al sentido de la vida y la existencia humana; ese tiempo es el tiempo del *Pachakutik* expresión que proviene de las voces quechuas *Pacha* (espacio, tiempo, sentido) y *Kutic* (retorno y transformación); *pachakutik* que hace alusión a las profecías andinas y a los procesos de transformación del cosmos y del sentido del vivir que suceden cada quinientos años.

Ahora, respondiendo al llamando de las profecías andinas de los nuevos amaneceres y transformaciones de los sentidos de vida, el pueblo Kitu Kara de Ecuador nos hace un llamado al *corazonar* “un espacio que permite pensar con el corazón liberado, intuir el pensamiento con el impulso de la vida” (Consejo de Gobierno del Pueblo Kitu Kara, 2012); en otros términos, buscar reintegrar las dimensiones de la existencia de la vida a través de una práctica de sensibilidad reflexiva desde la afectividad como semilla para la transformación de la vida, un modo en el cual se relacionan y armonizan el sentir y el pensar para mostrar que corazón y razón, afectividad e inteligencia hacen parte de la vida y la humanidad.

De esta manera, se plantea que el corazonar hace parte de un elemento ancestralmente compartido por los pueblos de Abya-Yala que se integra en sus espacios vitales (*malocas*) como una de las fuentes de energía más importantes en el desarrollo del ser humano, puesto que otorga sentido a la existencia al reconocer que la humanidad no solo es un organismo biológico en el mundo, si no que exististe porque piensa y siente, porque tiene la capacidad de amar como nos lo enseña la sabiduría Secoya²², porque teje su vida con corazón y razón, con pensamiento y sentimiento, un ser que está cargado de sensibilidades y sentires resultado de vivir realmente experiencias que le son únicas e intransferibles, por esto, se muestra la propuesta de corazonar ligada a *la vida como centro* vital del desarrollo, siguiendo esta propuesta, se pretende convivir armónica y afectivamente con todos los seres vivos que habitan el cosmos; el corazonar así se convierte en una propuesta alternativa frente a proposiciones netamente económicas donde ha

²² Los Secoya son un pueblo indígena ubicados en la región amazónica del Ecuador que desde su sabiduría shamánica nos enseñan que “somos estrellas con corazón y con conciencia”, es decir, seres pensantes y sensibles que no se pueden desprender de sus emociones y sensibilidades, seres que *corazonan* como respuesta espiritual a los modelos del sistema colonial/moderno.

predominado lo material sobre la vida; corazonar que implica un lenguaje profundo, complejo y ancestral y cuyo devenir se transforma en una forma de ser- estar- hacer- sentir pensar, decir y vivir que transforma y fortalece los vínculos y constructos comunitarios y socioculturales de los que hace parte y que nos permiten una visión integral de la vida, puesto que, integra a la afectividad, la razón y la motricidad como acción intencionada para la transformación de sentidos éticos, políticos y estéticos de la existencia.

2.4 Corazonando desde la afectividad

La humanidad siempre ha estado corazonando pues el corazón está presente en todo, perspectiva de las sabidurías ancestrales de contemplar al corazón como un centro vital de energía de vida, que antes poco o nada se dialogaba, ya que, el corazón ha sido visto solamente como un órgano más, un órgano que bombea sangre, tiene arterias y oxigena al cuerpo, sin embargo, esta visión orgánica ya no es totalmente apropiada debido a que la propia ciencia ha demostrado la capacidad que tiene el corazón para sentir y para mostrarnos que *somos corazones vivientes que fuimos tejidos por los sentidos y experiencias vividas*; al observar cómo desde la neuro-cardiología se indica que “el corazón posee más de 50.000 neuronas que pueden sentir y pensar, que produce hormonas y es emisor de señales determinantes en la experiencia emocional, el funcionamiento cognitivo y la intuición” (Álvaro, 2016, pág. 19); lo cual, refleja un complejo sistema que constituye nuestra existencia a partir del cual podemos armonizar y abrazar al corazón y al cerebro para comprender y tejer las dimensiones de la humanidad y encontrar el sentido del ser, sentir, pensar, decir, hacer no solo intelectualmente desde la razón sino como una acción vivenciada y experimentada en nuestra corporeidad.

Para ello, el *runa* (ser humano) borda su vida dentro del *Pacha Kawsay*, es decir, el ser humano vive, existe/*pacha* desde un saber vivencial/*kawsay*, sapiencial buscando el equilibrio para llegar a la armonía entre el corazón y la razón, donde no solo se vive en comunidad dentro del espacio de la *maloca* sino que interactúa con la naturaleza, la sociedad y la cultura para transformarla en el bien común, dicho de otro modo, es un ser humano que se vive en la experiencia de aprender viviendo, sintiendo (si no es vivido, experimentado, es parcial, es fragmentado), un ser que reconoce la existencia de sí y los otros dentro y fuera de la comunidad, un *runa* profundamente afectivo, sintiente y emotivo que se construye día a día de forma única y compleja lo que posibilita su transformación individual e igualmente su formación colectiva dentro de la comunidad, es decir, desarrollo comunitario para bien común, un ser humano que teje su presencia de vida desde el respeto e interacción y equilibrio con la naturaleza.

De esta manera, el ser humano es una existencia vivida que se mueve dejando huellas singulares e irrepetibles desde la totalidad de su corporeidad, corporeidades donde vive el dolor, la alegría, el miedo, el amor, el placer, el gozo, la ternura, la libertad, la democracia, seres humanos que no solo piensan y reflexionan sino que viven desde el cuerpo la esperanza por la resignificación de la vida conectando el corazón y la razón para el beneficio comunitario, por eso, es un ser que existe, no solo porque piensa, sino porque siente y *corazona*, porque se mueve intencionalmente y siembra desde su *kawsay* saberes y sentires para transformar su realidad sociocultural.

Ahora bien, el modo de activar este potencial es cultivando las cualidades del corazonar, las cuales se relacionan con el diálogo, la solidaridad, la espiritualidad, la ternura, la apertura

hacia el prójimo, la escucha, la paciencia activa, la aceptación de las diferencias, el poder equivocarse y la práctica de pensamientos y emociones profundamente afectivos y positivos.

2.5 Cultivando semillas de interculturalidad

Cualidades que abren y posibilitan espacios de partición afectiva entre diversos grupos sociales y culturales haciendo énfasis en el diálogo como posibilidad de interactuar y expresar los diversos modos de vivir y sentir el mundo, lo cual, fomenta la interculturalidad entendida como “la posibilidad de diálogo entre culturas” (Cauca, 2004) diálogos que en consecuencia propician espacios de interacción corporal y de participación abierta y diversa donde todas las generaciones, culturas y formas de pensar y sentir tienen la posibilidad de tener palabra y dotarla de sentido frente a los diversos aspectos que influyen sobre sus formas de vida.

En este sentido, la interculturalidad se nos muestra como la oportunidad de contacto e intercambio entre diversas culturas y su pluralidad de saberes, valores, tradiciones, sentires y prácticas que expresan procesos de construcción sociocultural e histórica y que promueven el reconocimiento y construcción de puentes que garantizan el reconocimiento de la diversidad entre culturas, de modo que, la interculturalidad implica un compromiso tanto propio como colectivo de conocer los valores y respetar las particularidades de la diversidad, así, “la interculturalidad es una interacción consiente con la diversidad y la diferencia... una interacción entre diversos pero consiente por lograr objetivos que se resuelven en cooperación.” (Arias, 2018, pág. 327), es por esto que, la interculturalidad se nos presenta como un horizonte y devenir para superar las relaciones de dominación y exclusión, puesto que, nadie está por encima de

nadie, en palabras de Garzón traduciendo la constitución política colombiana a lenguas indígenas “nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal a su persona aunque piense, *sienta*²³ y diga diferente” (Garzón, 1997) sino que al contrario se reconozcan las diferencias y a los otros, no por el simplemente hecho de reconocer al otro sino por comprender que el reconocimiento y la relación e interacción enriquecen los entramados culturales y sociales, interacción que incentiva a las personas a través de un diálogo empático y afectivo, donde se pueda dialogar con otras culturas y de esta forma conocer y aprender otras formas de ser, estar, actuar, pensar y sentir, lo cual, permite integrar nuevas experiencias, de manera que, al interactuar con otras culturas se transformen las propias experiencias lo que influye en la transformación y fortalecimiento de cada cultura, sociedad y corporeidad.

Lo dicho hasta aquí supone que la interculturalidad refleja una compleja y distinta transformación ya que no solo pretende pensarse desde los pueblos históricamente silenciados, sino con otros modos de ser, estar, pensar y sentir procurando a través de un encuentro afectivo establecer diálogos donde se muestre la multiplicidad de maneras de tejer la existencia corpórea, diálogos que dan un giro y dejan a un lado todas las formas de discriminación etnográfica, cultural y de género. Estos diálogos demandan un proceso dinámico y de permanente relación y aprendizaje mutuo donde se establecen las normas y reglas entre los partícipes con encuentros afectivos donde se deja a un lado toda actitud de superioridad personal o cultural, en este sentido, el diálogo va más allá de la razón debido a que este implica en la interculturalidad un acto de amor y humildad al reconocer nuestro propio carácter de seres inacabados, por lo tanto, el

²³ El texto en cursiva es agregado por mí.

corazonar reflejado en la afectividad se muestra como “otra forma de aportar a la construcción de interculturalidad... abriendo espacios desde palabras que brotan del corazón que son camino y semilla para el encuentro de diálogos afectivos que permiten retejer el tapiz multicolor de la vida” (Arias, 2018), de modo que, corazonar e interculturalidad no solo se muestran como conceptos, sino como una práctica afectiva que permite e influye en la formación educativa, social, política, económica y cultural de las personas.

2.6 Educación entretejida en emociones

Todo lo mencionado anteriormente plantea la superación de la visión antropocéntrica del ser humano, aspecto que suscita el reto y devenir de una nueva fase de la humanidad donde la vida se enmarca como centro vital en la cual todos pueden ser parte, no obstante, este reto y devenir de la humanidad no se puede realizar sin un camino y un rumbo al cual llegar, en este sentido, es necesario una brújula que oriente el camino, de allí, se plantea que la educación es hoy más que nunca el medio que permite orientar el camino para la transformación de la vida, dicho en palabras de Paulo Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del *ser humano*²⁴ sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1978, pág. 7) es decir, una experiencia con intencionalidad que propende por la transformación y oportunidad de construcción socio-cultural de las personas y el mundo en un complejo e inmenso tejido biocéntrico.

²⁴ El texto en cursiva es agregado por mí que cambiando el termino hombre por ser humano

Esta comprensión muestra un panorama alternativo al de los modelos industriales y competitivos que se afianzaron mediante concepciones pedagógicas y educativas bancarias que sirvieron en la alineación, estandarización y deshumanización de la humanidad.

Por ello desde el interés en la construcción de una cultura intercultural debe tenerse en cuenta el papel protagonista de la educación que supera esquemas, comprensiones y contradicciones entre opresores y oprimidos, superación que se plantea en este proyecto a partir de una educación dialogal y activa que demanda una visión crítica y liberadora de la pedagogía como acto reflexivo de la educación, comprensión que inicia con un diálogo que problematiza las realidades tanto del educador y el educando puesto que “nadie educa a nadie, así tampoco se educa a sí mismo, los *seres humanos* se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire, 1978, pág. 18), en otras palabras, un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco que transforma las posibilidades y permite abordar las potencialidades de las prácticas y experiencias educativas y corporales, fomentado gracias al diálogo la formación y transformación del proceso educativo y las subjetividades que se ven inmersas.

Ahora bien, una educación liberadora desde el diálogo no puede partir desde la individualidad y las certezas por el contrario esta deviene de las preguntas y la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno, es decir, una educación comunitaria para una transformación de la realidad social, donde activamente participan todos en la construcción de nuevos propósitos que se reflejan en la constante reflexión y preocupación por resolver sus necesidades con el fin de contribuir de manera dialógica la superación de problemáticas.

Bajo esta premisa se puede vislumbrar igualmente que “la educación comunitaria debe considerarse como una oportunidad de quebrar la asociación tradicional del aprendizaje con

escuelas o instituciones” (Mignol, 2003, pág. 48), en la medida que se dé una apertura a nuevos espacios y ambientes de aprendizaje que salgan y trasciendan fuera de los espacios convencionales para que otras poblaciones y comunidades puedan ser parte en el despliegue de una educación que se propone tener en cuenta tanto las dimensiones intelectuales como afectivas de sus participantes, un desarrollo afectivo desde sus propios corazones donde expresen en armonía su sentir y su saber, en palabras del pueblo Kitu Kara “sembrar una educación para el corazón, para sentir, pero también para pensar, por eso decimos corazonar” (Arias, 2018, pág. 621), aspecto que favorecería a la formación de una sociedad comprometida, participativa, que respeta la vida, rechaza la violencia, exclusión u opresión puesto que cada día está siendo formado en una educación intelectual entretejida de emociones.

2.7 Sentipensar / sentimover el cuerpo

La cuestión ahora es que este proceso de educación no solo se remite a una forma de desarrollo mental cognitivo cerebro/mente sino por el contrario a un aprendizaje que se despliega desde un proceso y existencia corporal o de acuerdo con el brasileño Hugo Assmann “todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial, el conocimiento humano nunca es pura operación mental” (Assmann, 2002, pág. 32), de ahí que, la educación no tiene que ser solamente pensada, sino por el contrario deber ser consiente e intencionalmente sentida, vivida, gozada y experimentada en el cuerpo, debe atravesar, perforar y trascender en el cuerpo debido a que es en la corporeidad y motricidad donde captamos el conocimiento y damos sentido a la existencia que cotidianamente teje el vivir de un ser humano incompleto que mueve su cuerpo para transformar su compleja e incierta realidad.

Una realidad que el ser humano es potencialmente capaz de transformar a partir del despliegue de sus prácticas y experiencias corporales en cuanto a su participación del mundo que habita ya que puede expresar e interactuar con otros, consigo mismo y con la comunidad desde su cuerpo diversas epistemes y prácticas, dicho en otras palabras, “un modo de distinguir la corporeidad y motricidad como factor esencial de la realidad social de los seres humanos” (Pérez, 2010, pág. 38), por esto vale la pena señalar que el cuerpo es un posibilitador de diversas formas de comprender saberes, hacer, sentires y pensares ancestrales, dado que, en las sabidurías ancestrales el ser humano piensa y se mueve en el mundo desde lo que siente y vive desde el corazón, por eso sentipiensa²⁵, sentimueve su cuerpo (un cuerpo sentido y vivido desde la experiencia subjetiva que transita, habla y siente diversas formas de existencia), para encontrar un sentido del mundo y la vida moviéndose, viviendo en armonía consigo mismo, con su comunidad y su contexto natural sagrado, lo cual nos muestra, la potencialidad afectiva, estética y ética del cuerpo.

Razón por la cual, se plantea que la Educación Física es un medio posibilitador que permite diversas formas de ser, estar, sentipensar y sentiactuar en el mundo porque abre y reconoce espacios de experimentación del cuerpo a partir del encuentro y desencuentro con los otros, el territorio y su historia y experiencia de vida individual, por lo tanto, el cuerpo en movimiento es una presencia vital única e irrepetible que se potencia de la mano de experiencias corporales y prácticas corporales vivenciadas basadas en las sensibilidades, los afectos y emociones, pues es desde el cuerpo donde se teje no solo el conocimiento sino la totalidad de la

²⁵ Sabiduría Andia

vida a través de prácticas corporales que permiten experimentar otros modos diversos de decir y sentir el cuerpo y el movimiento, es por ello que, la vida y sus movimientos no se piensan objetiva o conceptualmente, se celebran ritualmente las infinitas posibilidades experienciales que cada cuerpo ha desarrollado o puede llegar a desarrollar pues es desde el cuerpo donde vivimos el dolor, el gozo, la tristeza, el miedo, la sexualidad, la esperanza, la angustia entre otras más que hacen parte del espacio de libertad sagrada de cada ser humano, por esto, se busca que desde el cuerpo se siga viviendo y resistiendo en la esperanza desde el *corazonar* de un posible mundo mejor.

De allí que el cuerpo se convierta en un escenario ético político de búsqueda incesante por la libertad del cuerpo colonizado, racializado, sexualizado y despojado de su humanidad eje que transforma y despliega la posibilidad transformativa de lo que puede llegar a hacer la unión e interacción de diversos cuerpos en búsqueda de un sentido trascendental para la vida y cultura humana.

3 Bordado didáctico

Los planteamientos propuestos en este proyecto propician avances hacia la transformación de nuestra humanidad en la búsqueda por una identidad corporal, pero, ahora bien ¿cómo se pueden socializar y dialogar estos planteamientos?, ¿cómo hacer que los seres humanos se relacionen interculturalmente desde el corazonar (afectividad)?, y en este caso particular ¿cómo hacerlo desde la educación física? Es allí donde se plantea el imperativo de ¿qué enseñar? *educación*, ¿cómo enseñar? *didáctica*, y ¿por qué y para qué enseñarlo? *pedagogía*, razón por la cual, la didáctica como rama de la pedagogía nos permite abordar el proceso de enseñanza en su forma particular como aquella estructura compleja de organización y diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje que se relaciona en un contexto determinado, lo cual, nos posibilita acercarnos a diversas comprensiones del saber de los aprendientes.

Es así como, este proyecto curricular orienta desde las unidades didácticas: la organización, creación y diseño de la enseñanza o dicho en palabras de Amparo Escamilla (1993)

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, alrededor de un elemento de contenido que se convierte en el eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar los conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la práctica de contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que se trabajará y las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Escamilla, 1993)

De esta forma se borda la disposición didáctica que contienen los siguientes componentes educativos:

- El propósito de formación
- Los principios pedagógicos
- Los vínculos de aprendiencia
- Los contenidos
- La metodología
- La evaluación
- Unidades didácticas

Es importante mencionar que siguiendo las lógicas decoloniales del proyecto este bordado del diseño didáctico se crea a partir de la estrella solar *Kitu-Karanki* que constituye una estructura ancestral compleja de observación astronómica que orienta la vida social y cultural, una cosmovisión compleja que relaciona y vincula sus elementos para la organización y desarrollo comunitario.

3.1 Propósito formativo

Tomando en cuenta estos aspectos, se puede encontrar en el corazón o centro del *Kitu-Karanki* el propósito formativo, el cual en este proyecto plantea el diálogo afectivo desde el corazón como posibilidad intercultural de conexión y transformación de la educación, la sociedad y nuestra cultura reconocimiento de nuestras sabidurías, sentires y prácticas que le permiten al ser humano un devenir biocéntrico personal y comunitario, el cual, desde la educación

física usa el movimiento intencionado como medio para desarrollar *experiencias corporales* culturales históricamente situadas que le sean únicas e irrepetibles y en este sentido ser cuerpos con identidades híbridas que puedan reflexionar sobre su existencia y formación sociocultural resignificando la vida y reconstruyendo los diferentes sistemas del mundo “moderno”. Acorde con esto se manifiesta el propósito formativo del proyecto de la siguiente forma:

Aportar a la educación física desde los cuerpos latinoamericanos la búsqueda de una identidad corporal en la formación de seres híbridos, libres, críticos y humanizados que interpreten y transformen su realidad intercultural.

Hecha esta salvedad, este propósito formativo es el eje de armonía de la praxis pedagógica - humanística – disciplinar.

3.2 Principios pedagógicos

Cada uno de los principios pedagógicos planteados en este proyecto (*incertidumbre, dialógico, reciprocidad y creativo*) están presentes durante todo el proceso formativo, en tal sentido estos orientan, unen y armonizan el diseño y el proceso de enseñanza-aprendizaje, e igualmente se relacionan e interactúan durante las acciones en los encuentros corporales, dado que, avivan la experiencia de los aprendientes en movimiento.

De aquí que, estos principios se deben seguir desde el corazón para que se conviertan en un referente simbólico y significativo esencial en la enseñanza, ya que, manifiestan una conexión personal y comunitaria y una unión con lo sagrado de la vida cultivando el interés por la diversidad

y el reconocimiento de las necesidades sociales, culturales, educativas e históricas de los seres humanos, es importante no olvidar que estos se entretajan en la espiral de la vida y transitan en la urdimbre del diseño didáctico en la estrella solar Kitu-Karanki.

Estos principios van más allá de la palabra ya que muestran un complejo matiz en la construcción de la vida puesto que transitan en el ser, estar, sentir y hacer de todas las personas, es así, como es necesario considerarlos de forma íntegra, sistémica y permanente en la praxis de nuestro quehacer como educadores corporales.

3.3 Vínculos de aprendiencia

El mundo intercultural biocéntrico que se está proponiendo, está transformando un tejido complejo de sistemas aprendientes, donde las personas de forma flexible y versátil se ven inmersas en procesos de aprendizaje por lo que el vínculo entre educador y educando es clave y fundamental durante el proceso formativo de enseñanza aprendizaje en este proyecto, donde la cultura del silencio²⁶ se supera dentro y fuera de las *malocas* mediante la interrelación entre el educador y el educando (educación dialógica) donde se dialogan y comparten los saberes, historias, experiencias y sentires, es decir, su vida y sus más profundos dinamismos vitales y cognitivos: *su corazonar*, según la diversidad de construcciones corporales que se encuentren y participen en la *maloca*.

²⁶ Freire designa la cultura del silencio al conjunto de sistemas de pensamiento y mentalidad que se formaron desde la colonización y que no pudo más que reducir al pueblo al silencio, consecuencia que condujo a una educación pasiva sin comunicación donde el docente es dueño y señor del saber y el alumno un recipiente vacío.

Encuentro entre educador y educando no directo, donde se transmiten conocimientos sino al contrario un vínculo educador/educando que se enmarca en el deseo de enseñar y aprender donde se disponen ambos a aportar y formar conocimientos que transformen sus realidades, resolviendo e interpretando problemas y posibles soluciones para construir diversas formas de ser, saber, estar y sentir que deriven en un nuevo rol ético/político con ellos y su comunidad para que la puedan transformar y desplegar así sus fuerzas creativas y participativas despertando en ambos el gozo y placer por su educación, esto resultante del proceso crítico de mediación y guía que estimula y reta los aprendizajes de los educandos en ambientes de aprendizaje afectivos.

3.4 Contenidos

Los contenidos en este proyecto se manifiestan en forma de *preguntas problematizadoras* en cada una de las diferentes unidades didácticas para fomentar e incentivar el diálogo entre educador y educando, impulsando la búsqueda de respuestas a partir del movimiento y experiencias propias en los estudiantes que permitan reconocer la *corporeidad, el acto motor, la percepción, la intencionalidad, la temporalidad, la espacialidad* como elementos constitutivos fundamentales de la motricidad humana que orientan la reflexión y práctica educativa y posibles preguntas e inquietudes nuevas que surjan durante el desarrollo de los diferentes encuentros.

En relación con lo anterior se presentan algunas de las preguntas problematizadoras enfocadas a la búsqueda de identidad, la diversidad cultural y la afectividad

- ¿Cuál es mi historia de vida?
- ¿Cómo expreso mi cultura mediante el cuerpo?

- ¿Cuál es el lugar de la afectividad en la formación de mi humanidad?
- ¿Qué lugar le otorgo a mis sentimientos e ideas?
- ¿Cómo formo mi identidad?
- ¿Qué decisiones tomo en mi familia en comunidad?
- ¿Es el movimiento importante para el desarrollo de mi vida?

3.5 Metodología

La metodología es un mapa que nos ayuda a recorrer los caminos propuestos en este PCP que permiten a los estudiantes indagar y profundizar su propio aprendizaje y experiencias que nutre, guía y acompaña el proceso de aprendizaje, un aprendizaje donde se estimula el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo.

Por lo tanto, la metodología planteada para el proyecto se teje alrededor de “las historias de vida” como una forma de posibilitar el encuentro corporal a través de la exploración, descubrimiento, interacción y diálogo comprendiendo así las multiplicidad y diversidad de subjetividades que se encuentran y desarrollan en el proyecto y que permiten desde el corazónar un devenir en la experiencia vivencial y en el tejido y cultivo de saberes y sentires.

3.6 Evaluación

La base de la comprensión de la evaluación de este proyecto se da a partir de un proceso activo y crítico donde se permita vislumbrar las subjetividades de cada estudiante con base su proceso teórico y práctico, razón por la cual, la evaluación formativa como estrategia de

evaluación que evidencia en diferentes momentos el aprendizaje de los estudiantes a través de varias estrategias emplea la retroalimentación del proceso educativo y dialoga sobre los progresos, habilidades y posibles mejoras del proceso de aprendizaje que se evidencian los diarios de experiencias donde se narran los hechos y construcción del encuentro corporal.

3.7 Unidades didácticas

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se desarrollaron tres unidades didácticas que propician encuentros y diálogos corporales dentro de las *malocas*, los cuales tejen espacios comunitarios formativos desde la afectividad que incentivan en los aprendientes la reflexión sobre su identidad y diversidad cultural del país; y así aportar a la construcción y formación de una realidad y país intercultural.

Es por ello, que se mostrará a continuación el bordado didáctico y sus diversas unidades, que permiten iniciar con la planeación de los diferentes encuentros experienciales que se llevaran a cabo durante la implementación de este proyecto curricular particular.

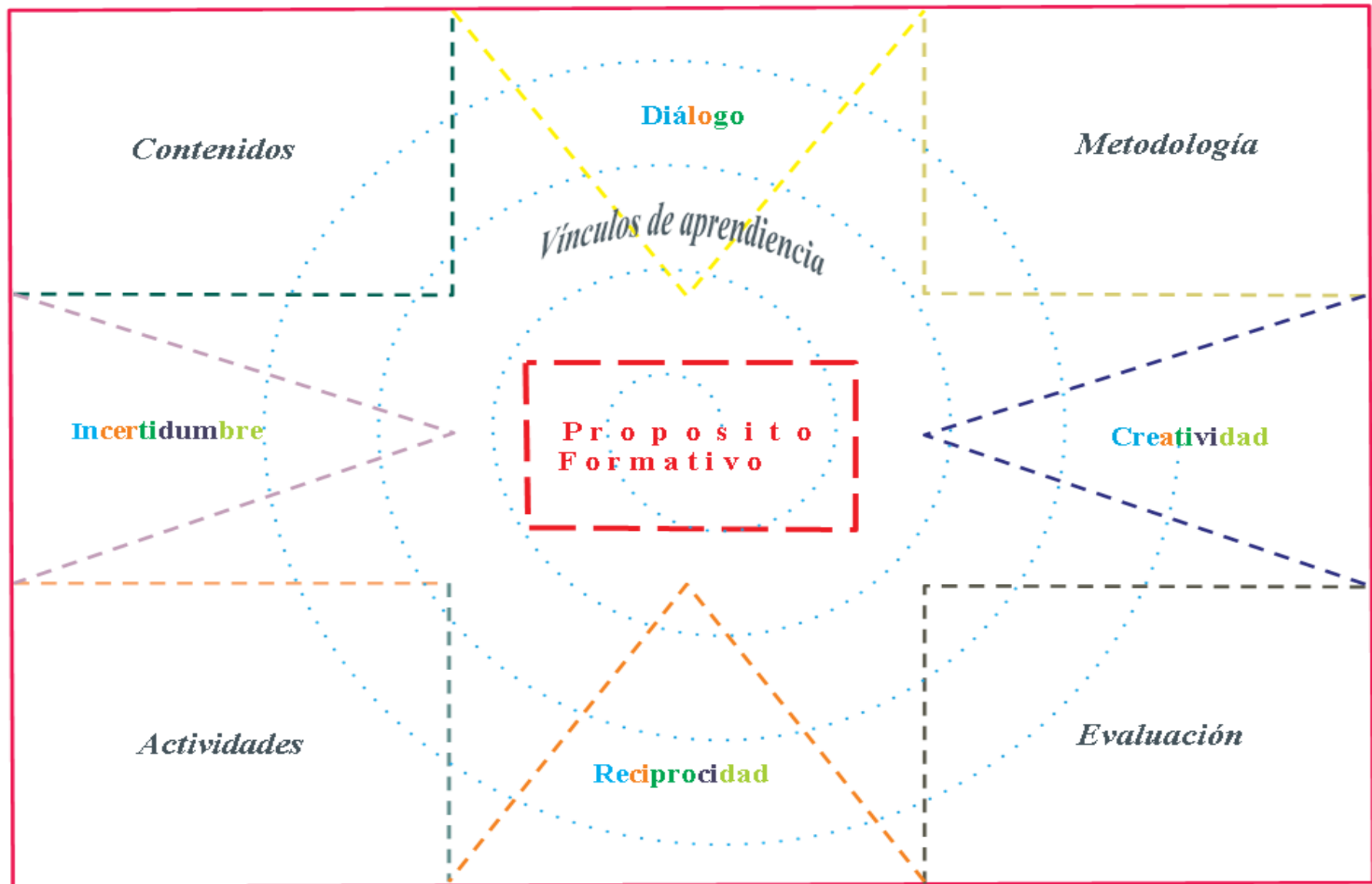


Figura 1. Bordado didáctico.

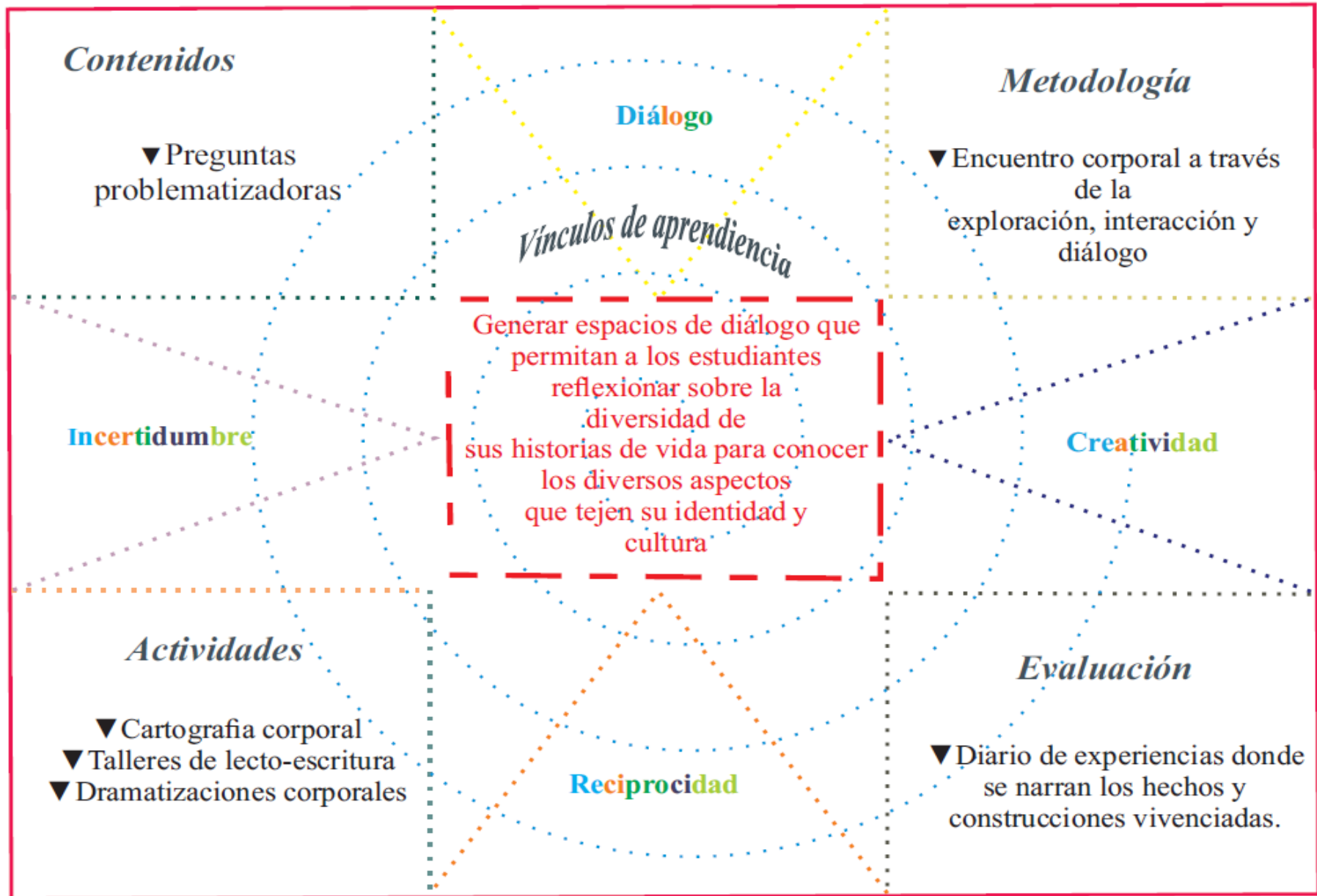


Figura 2. Unidad didáctica 1: Historias para recordar, sentir y experimentar.



Figura 3. Unidad didáctica 2: Comunidades afectivas.

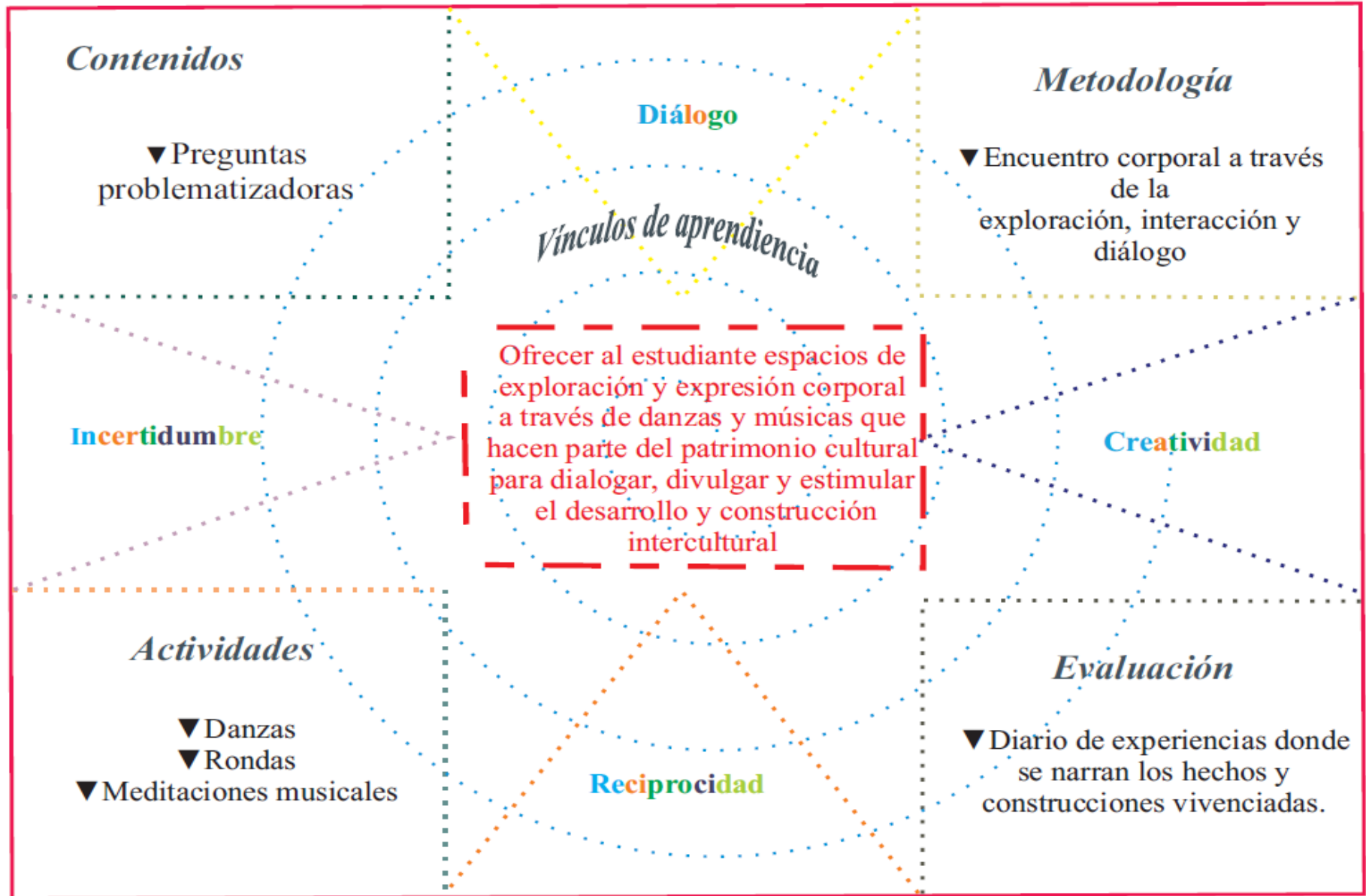


Figura 4. Unidad didáctica 3: Danzando un camino intercultural.

4 Sembrando experiencias

En todo caso, antes de empezar nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, es importante dejar que la realidad nos hable y aprender a escuchar los latidos y experiencias vitales que guardan los corazones, es decir, los sentires contextuales de la comunidad y las experiencias que están presentes en un grupo de seres humanos concretos: que son quienes enriquecen y dan sentido a este proyecto curricular.

Por lo tanto, uno de los caminos que debemos empezar a escuchar y recorrer para sembrar experiencias nos llevan a la localidad de Usme²⁷: localidad fundada en 1650 que debe su nombre a una indígena muisca llamada Usminia la cual estaba ligada sentimentalmente a los caciques de la época en la antigua Bacatá (Bogotá), además historiográficamente, es una localidad que se destacó por los conflictos y luchas entre colonos, arrendatarios y aparceros por la tenencia de tierras, situación que cambia a mediados del siglo XX cuando se parcelan las tierras que eran destinadas a la producción agrícola para dar paso a la explotación de materiales para la construcción, lo cual convirtió a la zona en fuente importante de recursos para la urbanización de la ciudad.

Concretizando, la localidad de Usme se encuentra ubicada en el sur oriente de la ciudad de Bogotá y está dividida en siete UPZ (unidades de planeamiento zonal), las cuales son: La flora, Danubio, Gran Yomasa, Comuneros, Alfonso López, Parque entrenubes y Ciudad usme que a su

²⁷Información suministrada por la alcaldía local de Usme o que puede ser encontrada en <http://www.usme.gov.co/>

vez están divididas en diferentes barrios, en total la localidad de Usme posee más de 120 barrios y 17 veredas.

Allí, en Usme, se encuentra ubicado un espacio y proceso organizativo de educación popular comprendiendo que “la educación popular es una práctica pedagógica emancipadora orientada hacia el fortalecimiento de los sujetos, espacios y luchas gestados desde los sectores subalternos de la sociedad” (Carrillo, 1933, pág. 17), es decir, un espacio que se desarrolla desde la propia comunidad y que es protagonizado por los propios habitantes del contexto y el cual busca y propone un camino alternativo de formación para las personas de la localidad desde el compromiso, responsabilidad, trabajo y entrega por lograr la transformación de las realidades de sectores fundamentalmente vulnerables.

Por lo tanto, el proceso organizativo popular comunitario que se lleva a cabo en esta localidad y donde se desarrolla este PCP, está inmerso dentro de la *Roller School* la cual es una propuesta e iniciativa comunitaria autogestionada desde hace seis años por un egresado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, que busca generar procesos de participación y transformación con la comunidad a través de espacios de integración y negociación cultural, por medio de prácticas de patinaje extremo con el propósito de mejorar la calidad de vida de sus estudiantes permitiendo a la población infantil y juvenil desarrollarse en un espacio de participación comunal, asimismo, busca incentivar en su comunidad el buen manejo del tiempo libre desde actividades artísticas, lúdicas y recreativas que permitan a cada persona en la comunidad tener diferentes alternativas que posibiliten el pensamiento reflexivo frente a las diferentes problemáticas de la comunidad, como lo son: el uso inadecuado de espacios, la drogadicción, la violencia intrafamiliar y escolar, las maternidades y paternidades tempranas, la

deserción escolar, el trabajo infantil, las pandillas juveniles, las vulnerabilidades económicas entre otras.

De manera que, la *Roller School* incentiva en sus participantes y su comunidad la construcción y fortalecimiento de la colectividad y participación social en pro del fortalecimiento del tejido social como posibilidad de empoderar a la comunidad para el desarrollo y transformación de su realidad particular permitiendo así una incidencia y participación social y democrática en la localidad, es por ello, que desde la formación de un espacio común y unitario se ha posibilitado la integración y transformación de las condiciones sociales a partir del encuentro y la práctica corporal, donde se promueven además valores como el respeto, la tolerancia, la autonomía, el cuidado del entorno, la solidaridad, el trabajo interdisciplinario los cuales crean una sensibilización y vínculo para la conservación y transformación de la localidad y las propias realidades.

5 Corazonadas finales: experiencias en el ser y sentir educacional

Resulta sorprendente pensar que un proyecto que inicia con la idea de visibilizar los cuerpos decoloniales y que se construye e implementa en un periodo de año y medio, pueda poseer tantas reflexiones, potencia y futuro; es sorprende como el quehacer pedagógico en este proyecto transforma los vínculos de aprendiencia y fortalece las construcciones disciplinares a partir del cuerpo en movimiento, del mismo modo como humanísticamente invita y pone de eje central la vida, aspectos que superan y enfrentan las lógicas, matrices y paradigmas dominantes occidentales.

Dicho lo anterior, lo vivenciado y experimentado en este proyecto fortalece y representa un crecimiento íntimo y ayuda a mí ser docente en la búsqueda de posibles ajustes y transposiciones didácticas que el proyecto requiera al momento de ser implementado en el futuro en diferentes contextos y ambientes de aprendizaje, ejemplo claro de ello, se evidencia en el proceso de planificación de cada uno de los encuentros, puesto que lo que es planeado y organizado para cada encuentro y que se sustenta bajo las unidades didácticas no siempre se desarrolla del mismo modo que la planeación teórica ni con los posibles desarrollos esperados o contemplados en la planeación.

Crecimientos que posibilitaron reflexiones y experiencias, las cuales se vivenciaron en la *Roller School* y que permitieron una construcción y formación íntima y colectiva que aportaron en los aprendientes la búsqueda de experiencias que construyen y forman su identidad potenciando las posibilidades de experimentar corporal y socialmente lo ancestral y el devenir de futuro.

Dicho lo anterior, este proyecto permite evidenciar que es viable y aporta a la educación física: vivenciar una multiplicidad de diversas prácticas corporales que rescaten los relatos y experiencias de generaciones y culturas ancestrales, ya que fomentan y amplían la diversidad cultural y corporal desde la vivencia de ser parte de su práctica, sin embargo, se evidencia claramente que somos hijos de la modernidad y las dinámicas occidentales hacen parte de nuestro quehacer diario, por tanto, es importante, que nuestra formación y desarrollo de identidades se comprenda desde la hibridación donde se dialogan y comparten los saberes u epistemes occidentales con las sabidurías ancestrales para así permitir una exploración de nuevas formas, de ser, estar y actuar el cuerpo en movimiento, en otras palabras, no es cambiar ni establecer relaciones de poder entre las epistemes occidentales y las sabidurías ancestrales, es armonizarlas, dialogarlas en la comunidad para que se puedan explorar y que cada uno desde su intimidad pueda formar y problematizar su práctica y su cuerpo, es por ello, que el proyecto fomento espacios de encuentro corporal donde se dialogó, vivencio y compartió en comunidad la formación de diversas historias de vida.

De forma que, los encuentros corporales permitieron potencializar el desarrollo humano de los estudiantes a partir del reconocimiento y construcción de su propia historia de vida, un cuerpo que se reconoce sensitivo y único desde sus propias experiencias, es un cuerpo que se reencuentra y reflexiona desde su vivencia y se pone en disposición y diálogo con los otros para relacionarse y formar lazos afectivos; una ruptura frente a cuerpos dóciles, silenciados y mecanizados, ejemplo de ello, lo evidenciado en las prácticas de cartografía corporal donde identificamos, reconocimos y compartimos experiencias, situaciones y emociones desde las cuales se puede observar la importancia del reconocimiento y respeto hacia los otros, es decir, la importancia de escuchar y ser escuchados para reconocer y comprender las diversas historias de

vida que se dialogaban y se compartían en el encuentro corporal, motivo por el cual, se hizo evidente que el diálogo fomentado en esta práctica se mostró como posibilidad de interacción y encuentro que permite el reconocimiento corpóreo de nuestras propias historias e identidades y al mismo tiempo permitió el reconocimiento y validez de las historias e identidades de los demás, transformando silencios en voces que suenan, se escuchan y se construyen.

Con esto quiero decir que las experiencias generadas a partir del encuentro corpóreo, permitieron evidenciar semillas de transformación, puesto que se generaron ambientes de participación, escucha, exploración y comprensión, donde los aprendientes participan en la construcción de saberes y sentires a partir de sus historias y experiencias como parte de un proceso continuo de aprendizaje donde el docente no se convierte en un transmisor de conocimientos, sino en un aprendiente recíproco en el proceso de aprendizaje.

Semillas de transformación que se ponen al descubierto cuando los aprendientes demuestran en su comportamiento el respeto hacia los otros, la participación en diferentes momentos del encuentro que se relacionan con las particularidades y diversidad de emociones o situaciones expresadas en los aprendientes, el interés evidenciado en la curiosidad de explorar y descubrir nuevas posibilidades de movimiento con sus cuerpos, al igual que la búsqueda de diferentes formas por entender o representar la realidad, asimismo, la colaboración, apoyo y solidaridad mostrada en el grupo como forma de reconocimiento y superación de formas de exclusión.

Estas observaciones se relacionan con los diálogos compartidos sobre la EF en los estudiantes, ya que en su mayoría se comparte una visión y comprensión deportiva de la educación física, ejemplo de ello, cuando los estudiantes sostienen un diálogo donde se

menciona que lo que más importa son los deportes, practicar fútbol, patinaje u otros; concepción que se ha venido transformando con el paso de los diferentes encuentros y que ha llevado a los aprendientes a no pensar o sentir que las clases o encuentros son únicamente o exclusivamente de patinaje, esto debido a que en el encuentro y diálogo en nuestras *malocas* los estudiantes apropian de manera íntima y colectiva la posibilidad de explorar diversas prácticas como las que se llevaron a cabo en los diferentes encuentros de las unidades didácticas: juegos tradicionales donde conocían y exploraban aspectos culturales de las diferentes regiones, cartografías corporales, rondas, talleres y acciones motrices, entre otras, en vista de esto, para el proyecto y para mí ser docente escuchar a los aprendientes afirmaciones como las siguientes muestran las semillas y aportes que se pueden posibilitar desde este PCP.

- “Profe que juego vamos a jugar hoy porque yo encuentre uno que podemos hacer para esta clase”
- “Mis abuelos me contaron que mi familia es proveniente de Boyacá y que cultivan la tierra”
- “Profe hoy podemos empezar la clase haciendo la ronda de la clase anterior y después jugamos el juego que nos traes para hoy”
- “Profe nos podemos quedar más tiempo o podemos encontrarnos mañana”
- “Profe como podemos ayudar a que tiene un problema y por eso no ha venido”
- “Profe gracias por enseñarnos nuevas cosas”
- “Profe yo puedo compartir este pincel y pinturas para mis compañeros”
- “Profe que vamos a hacer la próxima clase”

Narrativas, palabras que le dan sentido al cuerpo y permiten transformaciones en su ser, actuar y sentir, que al mismo tiempo transforman las ausencias en presencias, ya que, descubren, vivencian y socializan prácticas que no tenían en cuenta, lo que es a su vez un aporte a la educación física y al desarrollo comunitario de la localidad siendo la pregunta un nido de curiosidad y descubrimiento, ya que posibilita generar nuevas preguntas no solo para el vínculo aprendiente, sino que se dialogan y socializan con la comunidad y con los entornos familiares, lo que permite una búsqueda para la construcción autónoma y colectiva de nuestra identidad y nuestra experiencia.

Hecha esta salvedad, es importante mencionar que igualmente las rondas se convirtieron en la posibilidad de recuperación y encuentro con las voces y sonidos de unidad de nuestra corporalidad, porque privilegiaron la expresión de sentimientos desde nuestro cuerpo en movimiento, al igual que las diferentes pinturas realizadas por los aprendientes que son expresiones estéticas corporales de creatividad que permitieron liberar al cuerpo al pintar y expresar experiencias, deseos, sensibilidades y afectividades abriendo así espacios de exploración y encuentro a partir del cuerpo.

Siguiendo la lógica de hibridación del proyecto, el interés de este no parte y se enfoca en que los estudiantes dejen las prácticas deportivas, sino por el contrario, que puedan explorar y descubrir alternativas a estas, en otras palabras, que en el diálogo se permita desarrollar y formar identidad a partir de la gama de experiencias vivenciadas, en este sentido, permitir un diálogo alternativo donde no se descalifique de partida, lo que no se ajusta a las lógicas ya imperantes en la educación física, puesto que, la voluntad de moverse a través de las prácticas planteadas en el

proyecto provocan caos y turbulencia en la modernidad, ya que la risa, el gozo y el placer aparecen y surgen en la práctica que en la industria deben ser frívolas y técnicas.

Razón por la cual, es necesario abrir las posibilidades de exploración y expresión corporal a través del cuerpo en movimiento mediante la diversidad de prácticas emergentes que surgen en las diferentes culturas con la intención de problematizar el cuerpo y su práctica, es decir, poner al cuerpo en escenarios de búsqueda y participación que le permitan al cuerpo y al movimiento un devenir y transformación, aspecto que denota la inteligencia corporal entendida desde la profesora Claudia Mallarino como “la habilidad de utilizar el cuerpo en formas diferenciadas y hábiles con propósitos expresivos” (Claudia, 2017). Este escenario abre las puertas a nuevas prácticas, es decir, cuantas más experiencias pongamos disponibles para la educación física y nuestros estudiantes, más experiencias serán posibles en el futuro, nuevos diálogos, nuevas alternativas para prácticas ya preestablecidas, lo cual incluye realidades e historias de vida ausentes.

Estas reflexiones se relacionan igualmente con la educación popular, la cual, no es educación únicamente para las clases económicamente vulnerables, la educación popular es un espacio de participación colectiva que se desarrolla en el encuentro comunitario para el desarrollo y aprovechamiento de todos, donde todos pueden hacer parte y la educación física tiene una gran oportunidad; la EF puede estar y desarrollarse en muchos espacios formales donde las personas pueden ir y participar, pero si no, la educación física puede ir donde están las personas, es decir, compartir y abrir espacios en las diferentes comunidades.

Esto denota una construcción y fortalecimiento de la colectividad y participación social en pro del fortalecimiento del tejido social como posibilidad de empoderar a la comunidad para el

desarrollo y transformación de su realidad particular, permitiendo así una incidencia y participación social, fortalecimiento que empieza por cada uno de los integrantes de la comunidad e igualmente en la colaboración mutua y colectiva, un espacio que se genera para la comunidad, para los niños, jóvenes, padres, abuelos y familiares, no es un espacio donde dejas a tus hijos por un determinado tiempo sin un compromiso o atención por su proceso formativo, puesto que la comunidad, el cuidado y transformaciones se realizan para cada uno de sus integrantes.

De allí que convenga destacar que cuando salimos a los diferentes contextos educativos nos encontramos con diferentes léxicos, comportamientos, los cuales si bien son entendidos bajo los contextos sociales, es importante el establecimiento de normas básicas que en este contexto se mostraban como: los horarios, el encuentro constante, el respeto, el cuidado personal, ayudar al otro, transformado las relaciones humanas de cada persona e igualmente del contexto, ya que muestra una alternativa y respuesta a las problemáticas sociales del contexto.

Es por ello por lo que se considera que los aprendientes como seres corpóreos son personal y colectivamente, proyectos, semillas de transformación de micro contextos y formas de ser, estar y sentir desde su exploración y vivencia motriz, recalcando que los aprendientes muestran una alternativa y respuesta a las problemáticas sociales de este determinado contexto al habitar espacios que transforman con su presencia y práctica corporal.

Habría que decir también que la responsabilidad por el fortalecimiento del espacio comunal, la exploración de diversos puntos de vista, así como la diversidad de prácticas corporales, histórica y socialmente contextualizadas, permiten el reconocimiento de la diversidad pluriétnica e intercultural de nuestro país, por lo tanto, la educación física y su diversidad de prácticas contrastadas en sus tendencias y los aportes que se hacen desde este proyecto deben considerar al

área de educación física dentro de la organización social, política y de desarrollo de país como un área disciplinar y espacio corporal fundamental para el desarrollo del país, mostrando que la educación física es más que la práctica y reproducción de las culturas occidentales y ancestrales, debido a que cada día nacen nuevas prácticas alternativas de las cuales la educación física y este proyecto debe vincular y armonizar.

Ahora bien, esta alternativa no es un sueño o utopía por aspirar, o un recuerdo que se deba recuperar, esta alternativa requiere de una transformación que empieza desde nuestro propio ser y hacer pedagógico-disciplinar, es decir, está en nosotros en cada uno de los docentes de las diferentes generaciones permitir a nuestros estudiantes la exploración corporal de diversas formas de vivenciar su corporalidad, transformando prácticas que por diferentes motivos se encontraban ausentes en presencias que se exploran y reflexionan desde el cuerpo en movimiento.

En este sentido, el pensarse el cuerpo en movimiento en la educación física implica en sentido profundo: no desconocer y juzgar el camino recorrido y edificado a lo largo de su historia, dejando abandonado o a un costado una variedad de discursos y prácticas que han enriquecido la teoría y la práctica de la educación física, sino, por el contrario, pensar y reflexionar críticamente estos aspectos para buscar fusionarlas e hibridarlas con nuevas alternativas que permitan integrarlas y compartirlas en espacios y procesos de interacción e integración corporal donde el cuerpo vivido a través de movimientos intencionados se permita experimentar, explorar y expresar de manera personal y colectiva en diversos ambientes de aprendizaje, puesto que los cuerpos de la educación física no solamente están en la escuela, estos están presentes tanto en los espacios convenciones formales como los no convencionales informales.

Así, la utopía y proyección del proyecto está en aprender otros conocimientos que forman y construyen identidad sin olvidar los recorridos culturales propios, una aventura y camino en pro de la vida y su humanidad, una ampliación y transformación de nuestra realidad a través de la amplificación y diversificación de nuestro presente porque con ella aumenta la posibilidad de experimentar futuros mundos posibles, utopía que consiste en aprender nuevos saberes y sentires ancestrales sin tener que omitir y silenciar los anteriores o los que nos son propios de la modernidad.

Igualmente, para el futuro, proyección y evaluación de este proyecto será importante tejer vínculos y encuentros comunitarios con diferentes organizaciones en diferentes contextos que permitan superar las barreras y las lógicas de la modernidad, visibilizando e incluyendo en nuestra identidad corporal la diversidad de vivencias e interacciones que están presentes en el cuerpo, permitiendo así una reflexión continua con la práctica, al socializar y dialogar con otros educadores físicos, además de otros diálogos interdisciplinarios que permitan circular el discurso y práctica de la educación física a nuevos espacios transdisciplinarios e igualmente disciplinares con los que se pueda denotar el rol vital de la educación física en la formación y transformación de corporalidades.

Reflexiones por las cuales, se hace visible que en los doce encuentros en la *Roller School* se muestre que es posible un aporte a la educación física desde los cuerpos latinoamericanos y asimismo muestra que la construcción de identidades se fortalece y construye a partir de la diversidad de exploración de diversas prácticas, sembrando semillas que permitan a los estudiantes el reconocimiento del cuerpo como posibilidad de construcción de identidades en

movimiento y de reproducción cultural, cuerpos, prácticas y experiencias que tienen palabra y vivencia.

Cuerpos que en la interacción y exploración de movimientos van conformando y formando identidades.

6 Fuentes con las que he conversado

Álvaro, T. (2016). La consciencia del corazón: de la memoria celular a la memoria no local. *Revista de Viajes Interiores*, 18-31.

Arias, P. G. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito, Ecuador: Universitaria Abya Yala.

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Alfaomega.

Bacon, F. (1620). *Novum organum scientiarum*. Inglaterra.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bloch, E. (1918). *Espíritu de la Utopía*. Frankfort.

Cagigal, J. M. (1979). *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Canclini, N. G. (1989). *Culturas Híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Carrillo, A. T. (1933). *La ciudad en la sombra, barrios y luchas populares en Bogotá. 1950-1977*. Bogotá: CINEP.

Cauca, C. R. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: CRIC.

Declaración de los Derechos del Hombre. (1789).

Descartes, R. (2010). *El Discurso del Método*. Ecuador: JG.

Doin, G. (Dirección). (2021). *La Educación Prohibida* [Película]. Argentina.

- Edmundo, O. (1958). *La invención de América: Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. Mexico: Fondo de Cultura Económica .
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza, España: Aula Reforma.
- Fichamba, C. (Octubre de 2008). taita, durante mucho tiempo fue el Yachak de la CONAIE, siempre presente en los levantamientos y movilizaciones, realizando ceremonias, encendiendo el fuego sagrado para sacralizar los espacios y tiempos de lucha. (P. Guerrero, Entrevistador) Quito.
- Flórez, C. M. (2017). *Cuerpos Latinoamericanos y Educación Decolonialidad y Globalización* . Bogotá .
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Garzón, J. (1997). *Conferencia de Jaime Garzón en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Occidente*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- Godin, S. (2012). *Dejen de Robarse los Sueño ¿Pará que sirve la escuela?* .
- Greenberg, J. A. (2002). *Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials*. Toni P Lester, Gender nonconformity, race, and sexuality: charting the connections. Madison: University of Wisconsin Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata S.L.
- Judith Jaramillo, C. M. (2004). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física*. Bogotá: Facultad de Educación Física Universidad Pedagógica Nacional.
- López, I. H. (2020). La Invisibilizaciónn como Metáfora: Una Categoría de análisis para identificar el Proceso de Invisibilización en Problematicas Sociales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.

- López, J. O. (1998). *Revista Historia de la Educación Colombiana* . Tunja : Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. Bogotá: Tabula Rasa.
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Menárguez, A. T. (30 de Marzo de 2015). Si no existe un trabajo para mí, lo creo. *El Pais*, pág. 1.
- Mignol, I. C. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Morales. (2019). Malaca de la etnia Muina Murui, La construcción vernácula de los indígenas Uitoto. En L. D. Laura Andrea Díaz Lopez. Bogotá: Universidad la Gran Colombia.
- Munar, J. O. (2016). *Una Mirada a la Historia de la Educación Colombiana*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Nacional, M. d. (2000). *Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Colombia.
- Oyéwúmi, O. (1997). *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: Univesity of Minnesota Press.
- Pedraz, M. V. (2013). *Arqueologia de la Educación Física*. Bogotá: Kínesis.
- Pérez, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana, un abordaje transdisciplinar* . Antioquia : Léeme.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* . Buenos Aires: CLACSO.

Uribe, J. J. (1990). *Historia de la Pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario .

Vattimo, G. (1987). *El fin de la Modernidad Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa S.A.

Walsh, C. (2016). *Interculturalidad y (De)colonialidad*. Congreso Brasileiro de Hispanistas.

Walt Whitman. (1819 - 1892).

7 Anexo de encuentros corporales

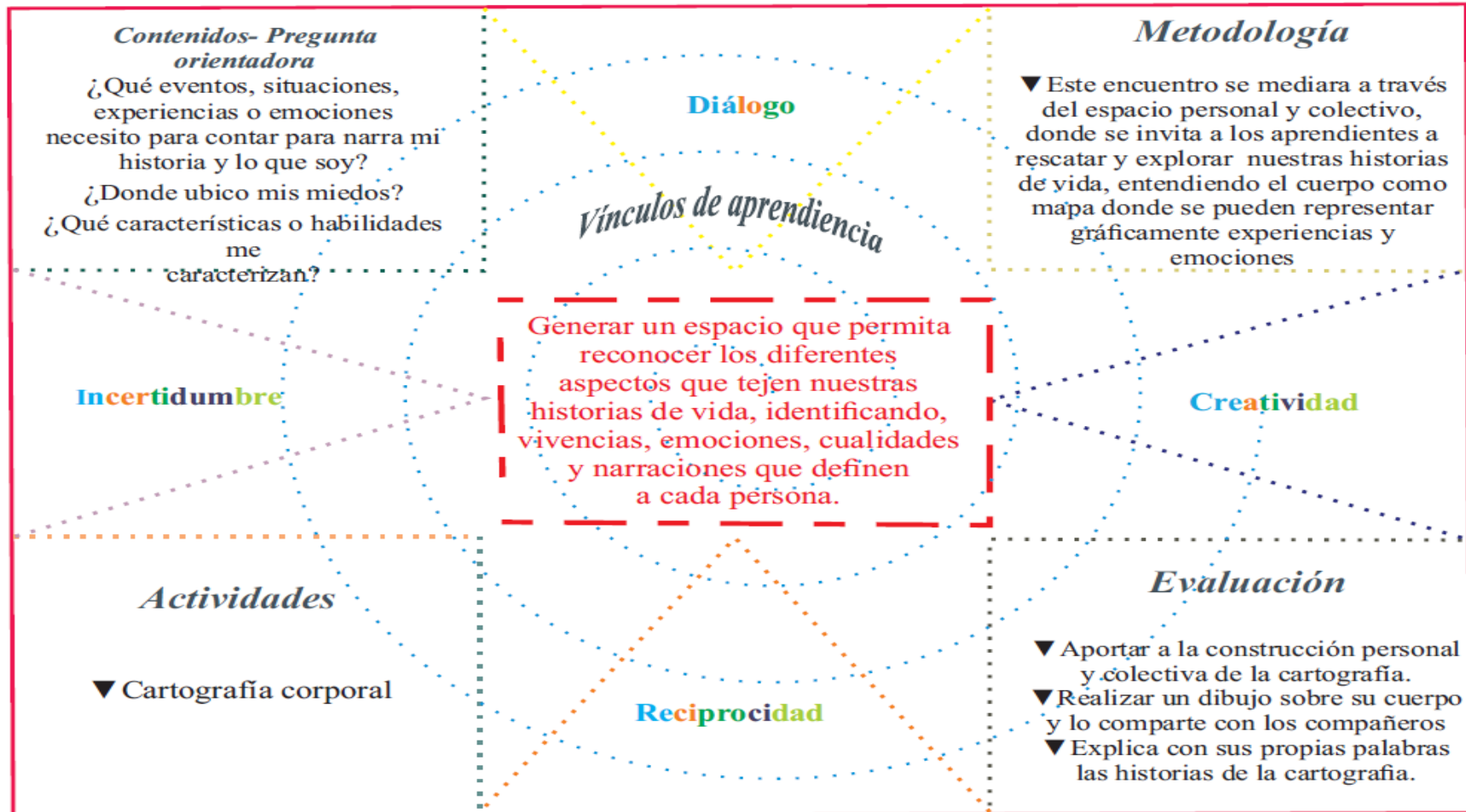


Figura 5: Maloca corporal 1

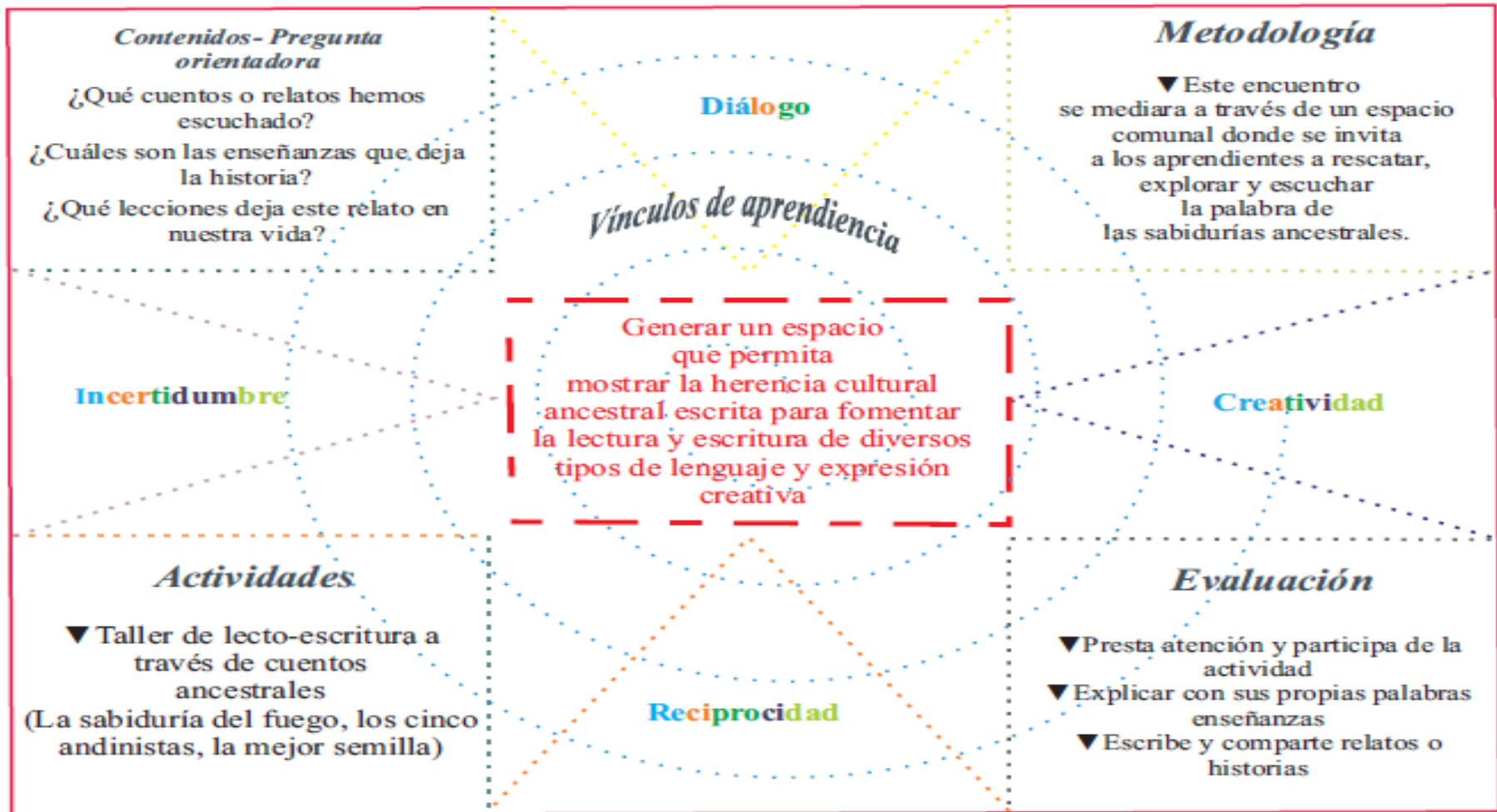


Figura 6: Maloca corporal 2

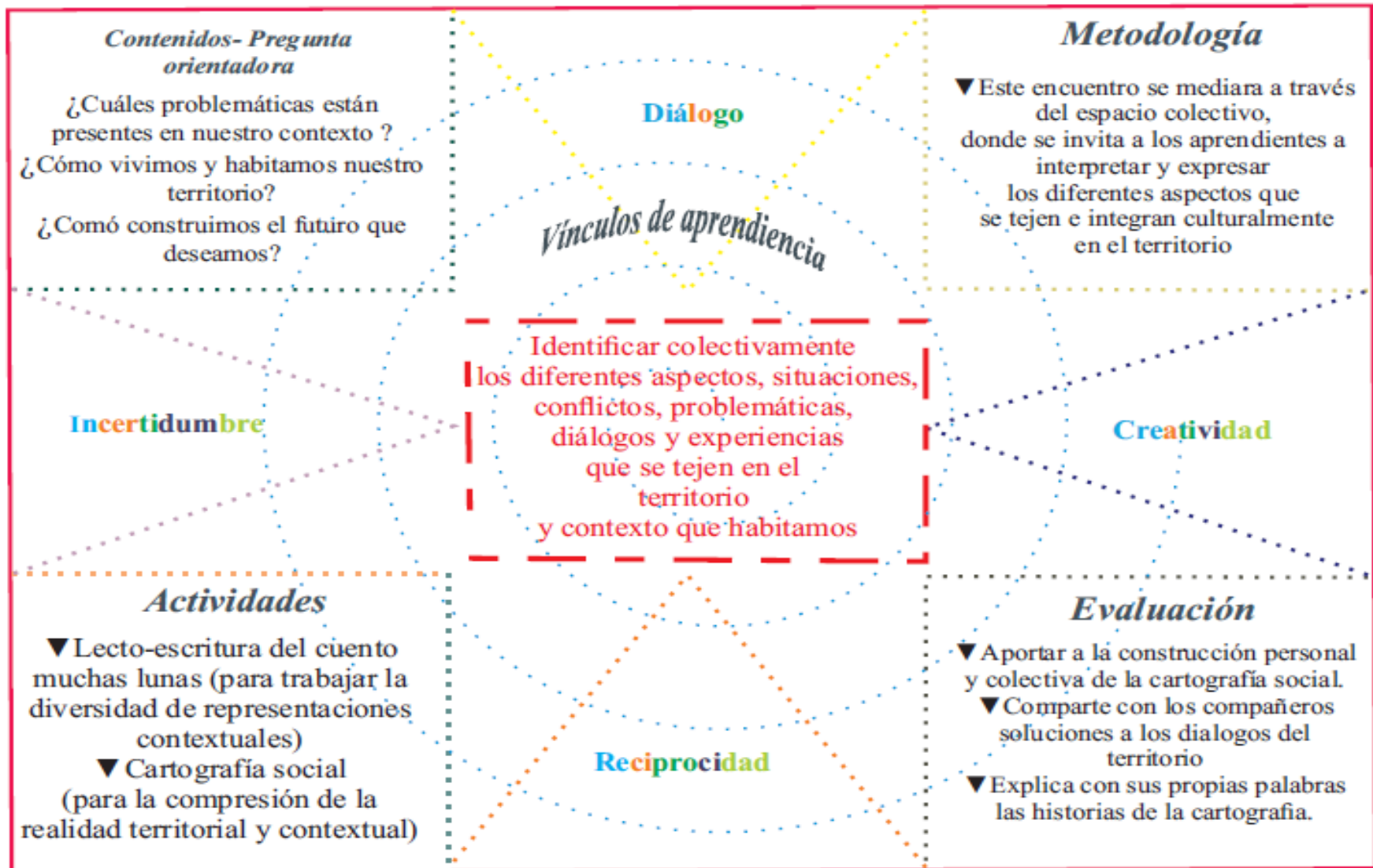


Figura 7: Maloca corporal 3

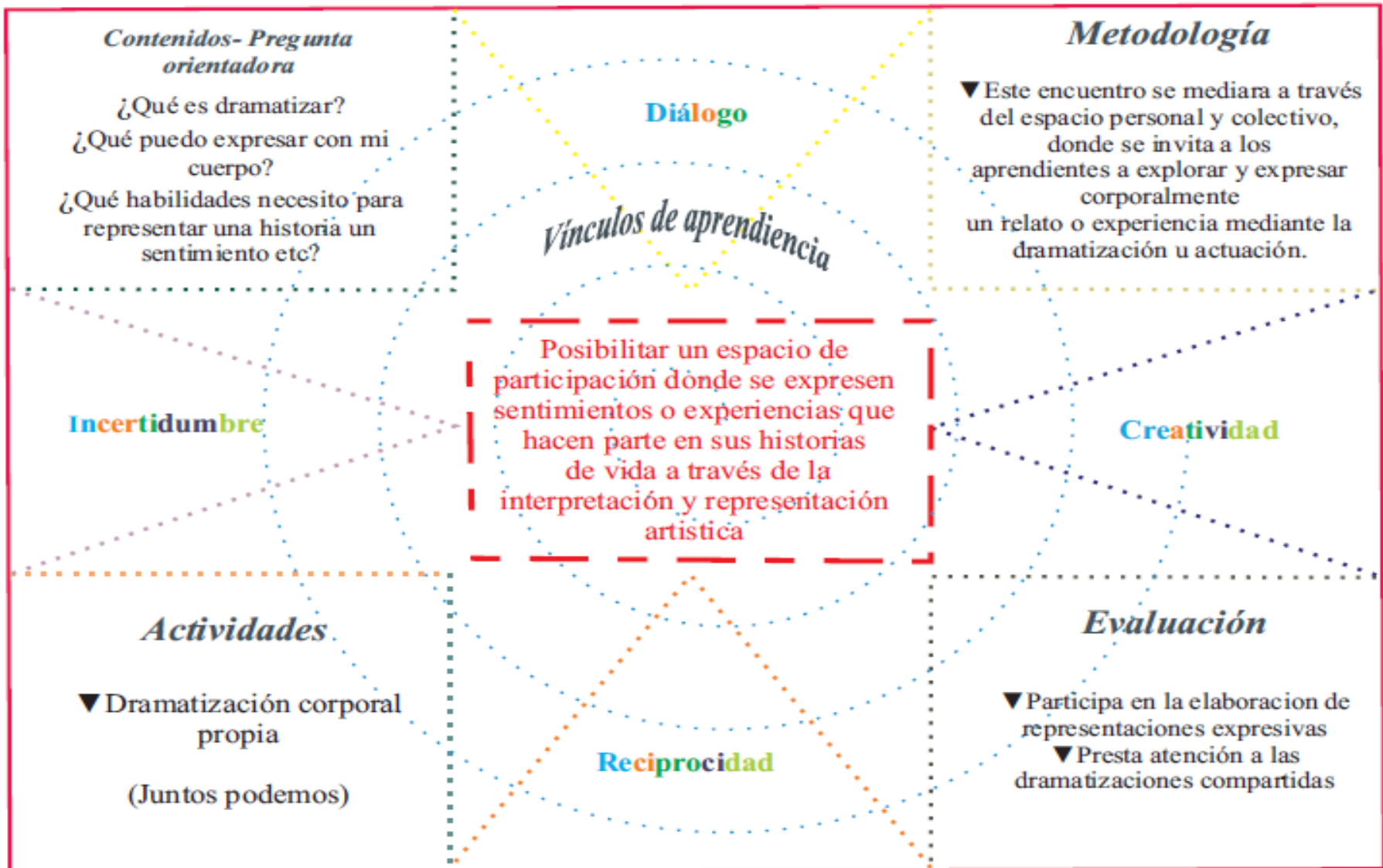


Figura 8: Maloca corporal 4

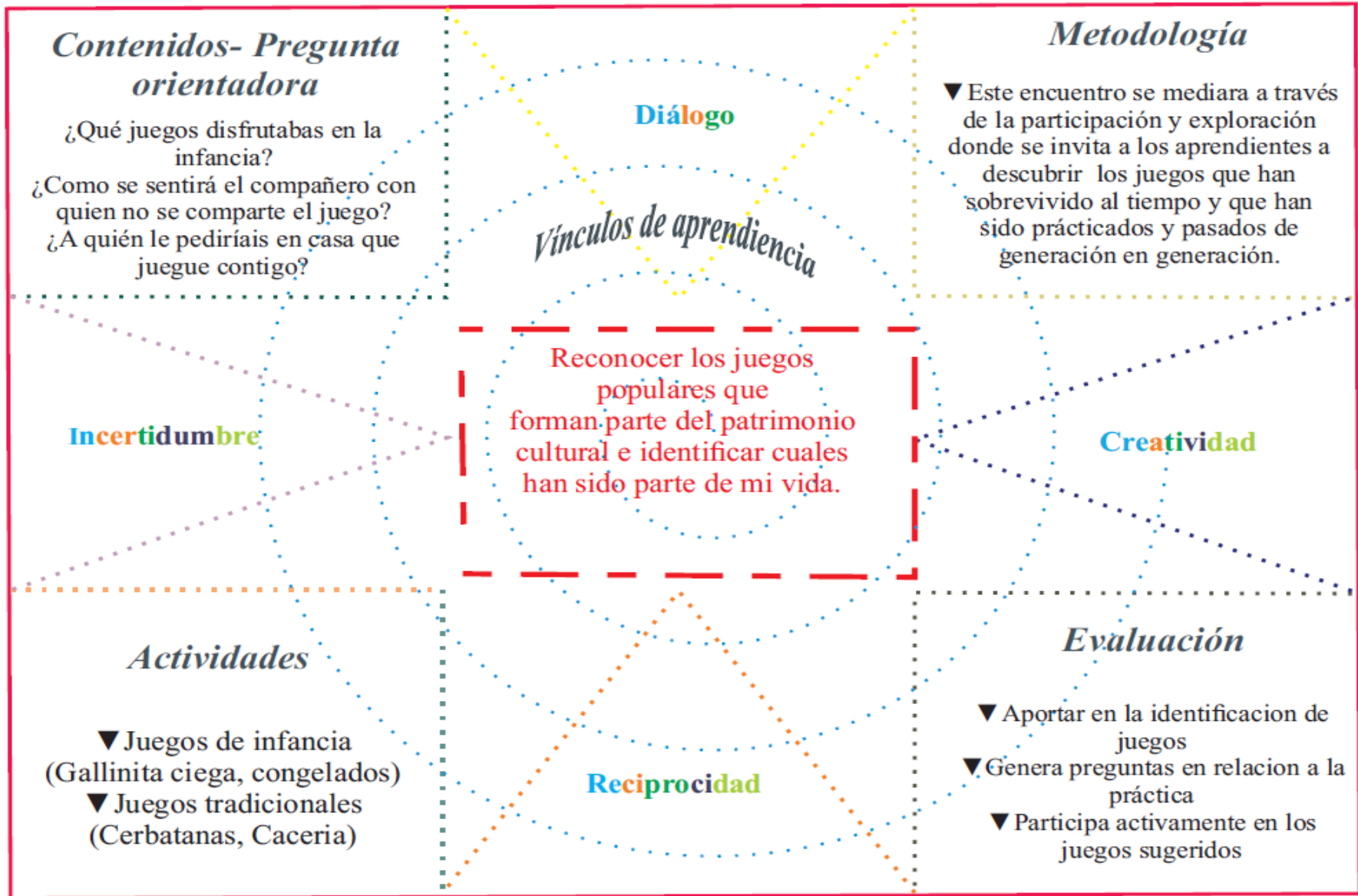


Figura 9: Maloca corporal 5

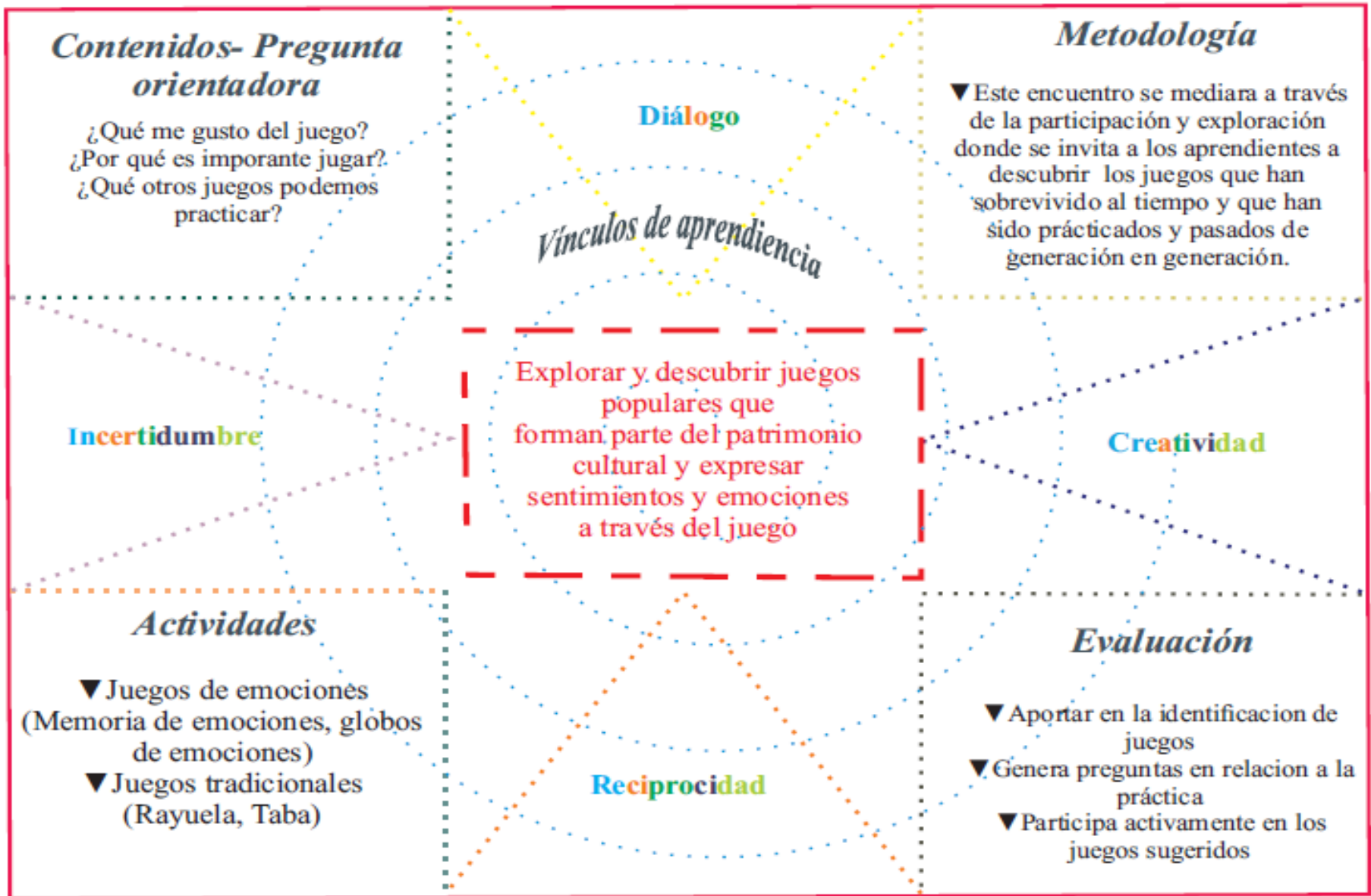


Figura 10: Maloca corporal 6

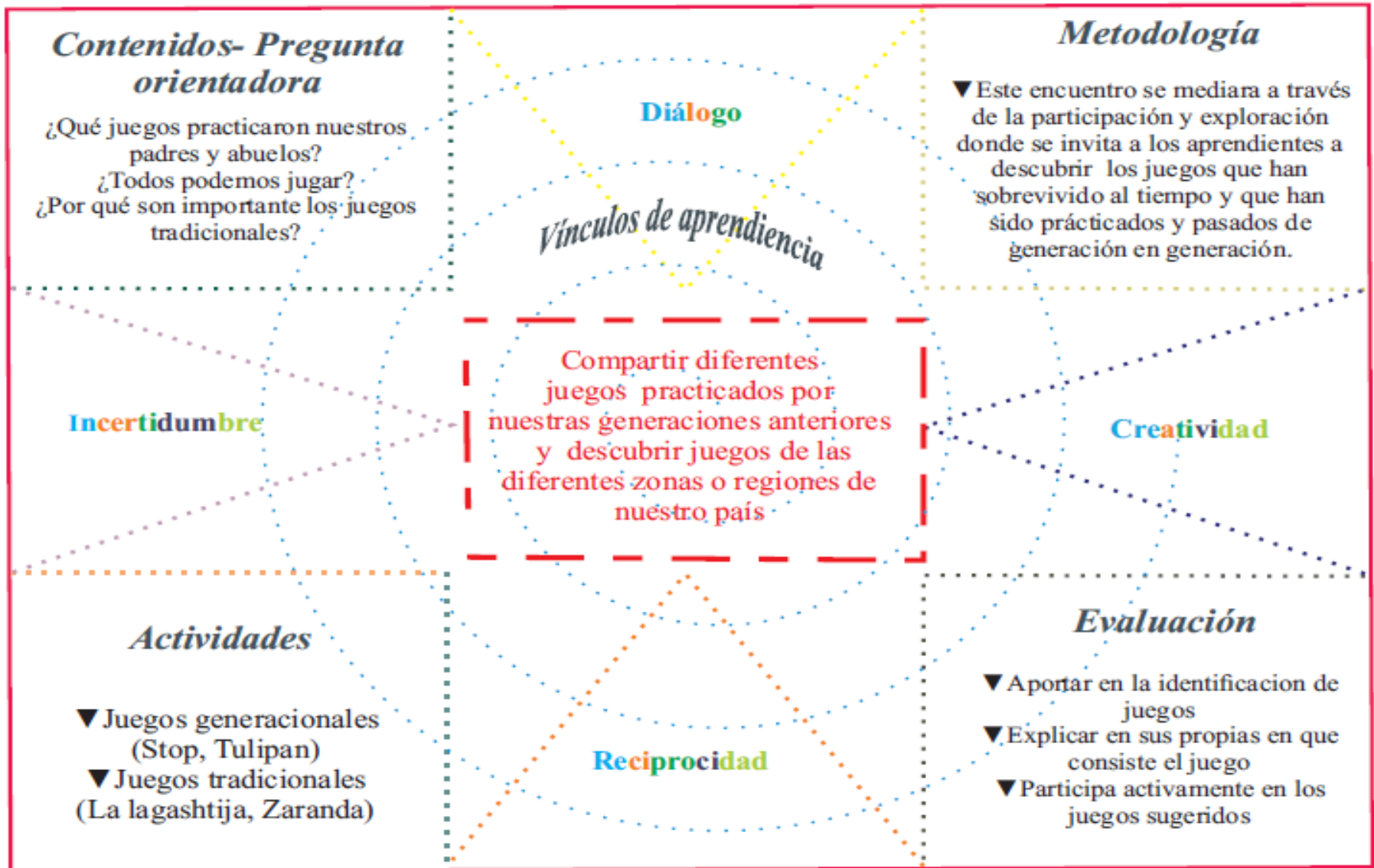


Figura 11: Maloca corporal 7

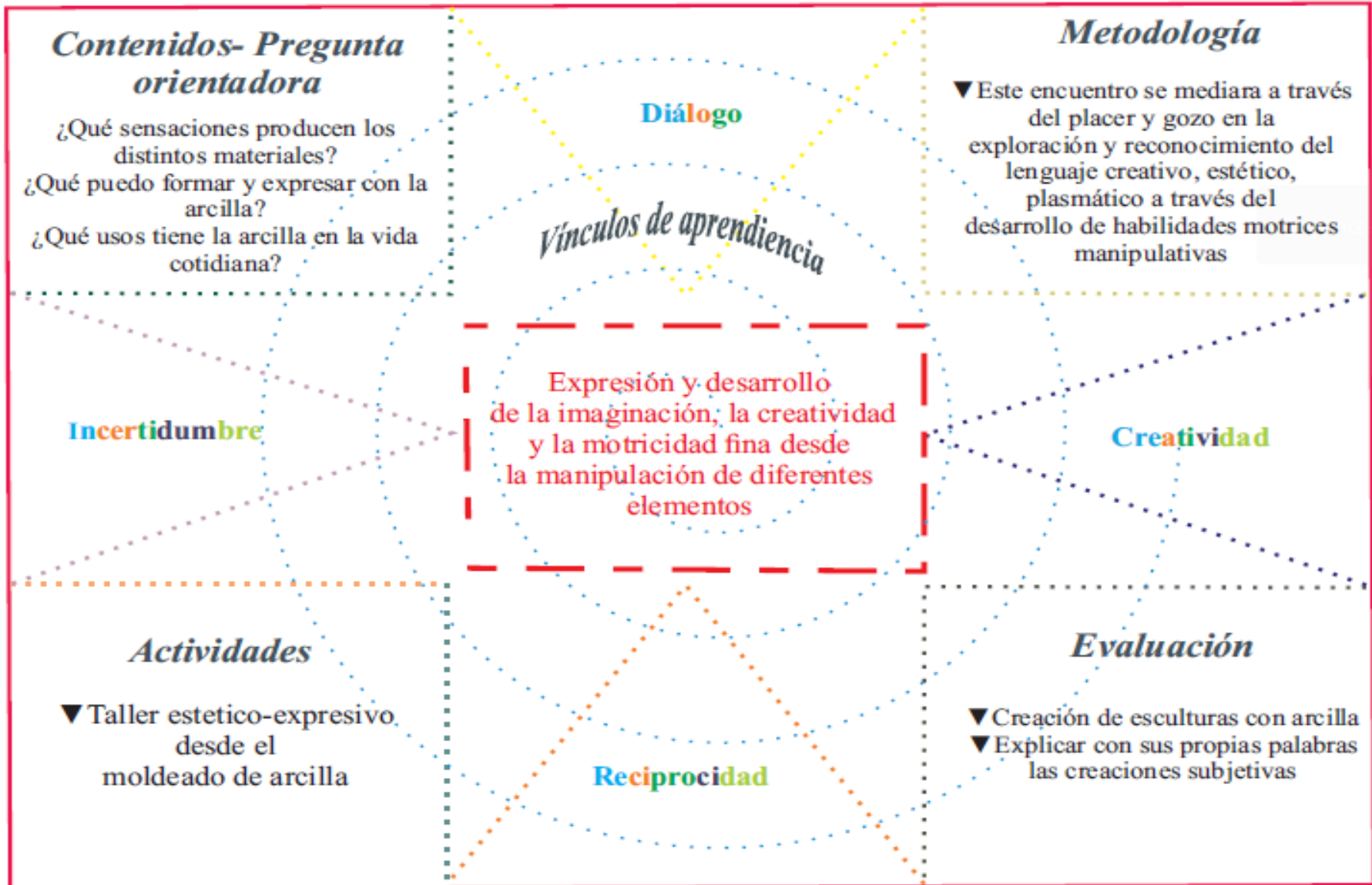


Figura 12: Maloca corporal 8

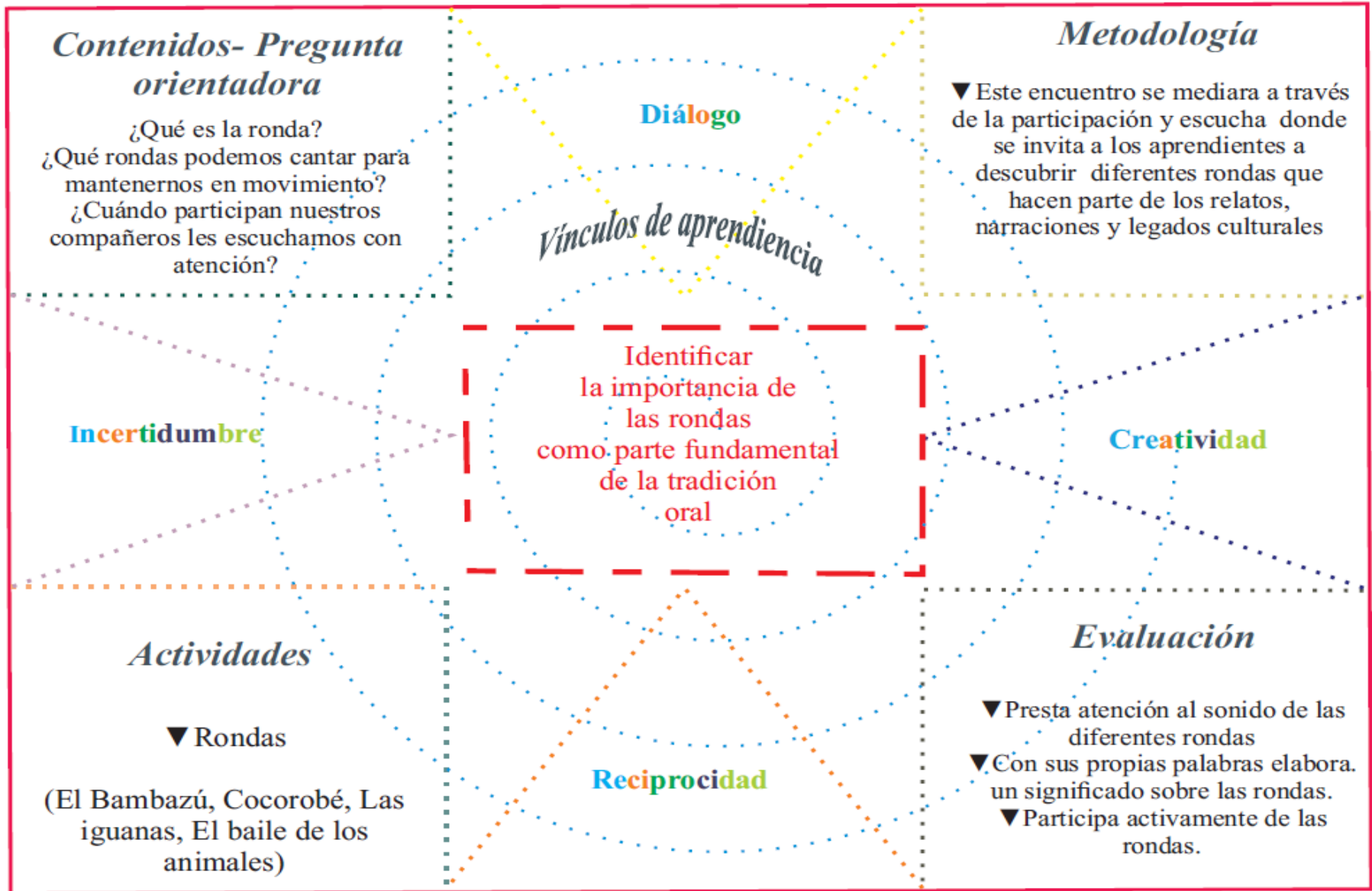


Figura 13: Maloca corporal 9

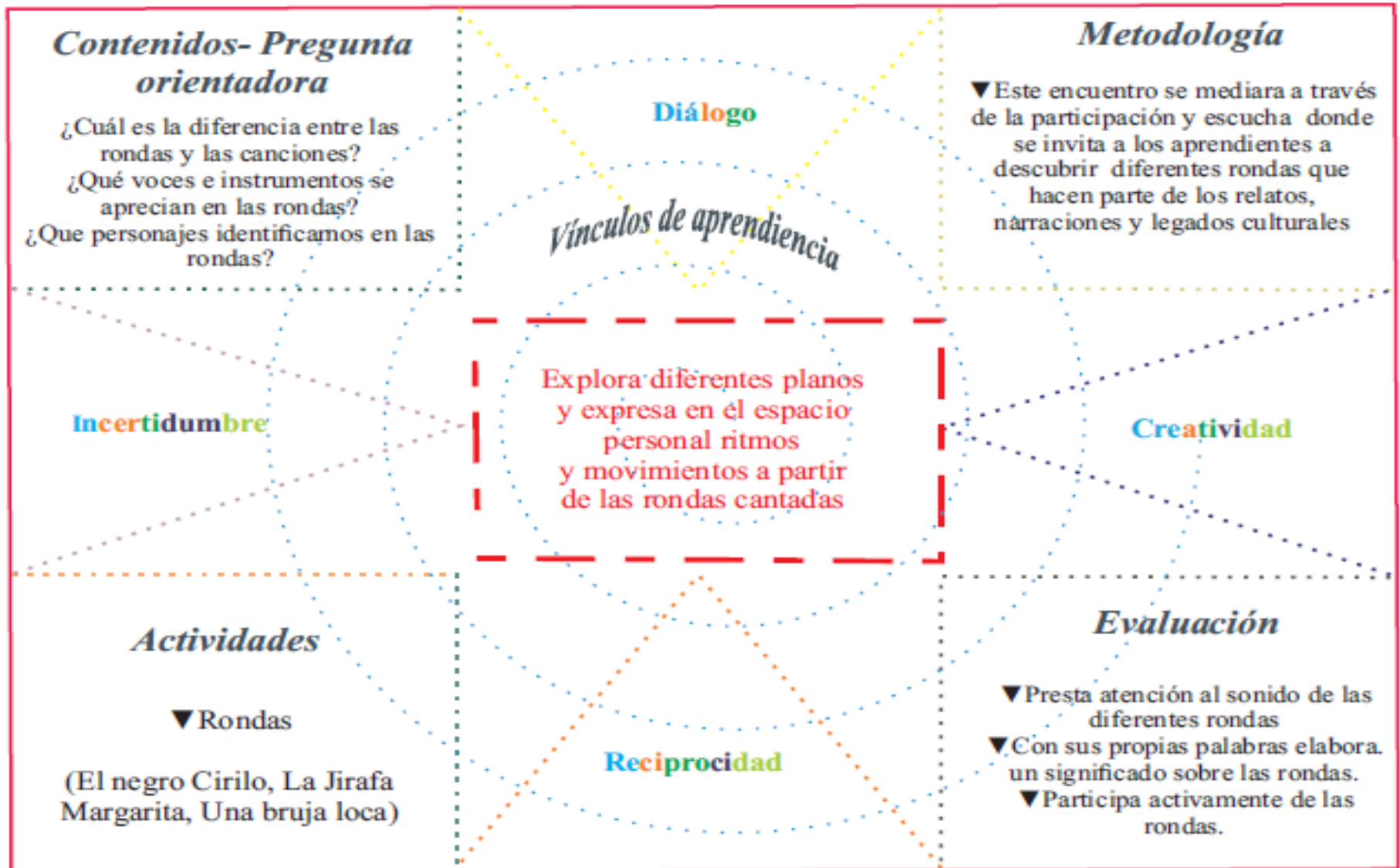


Figura 14: Maloca corporal 10

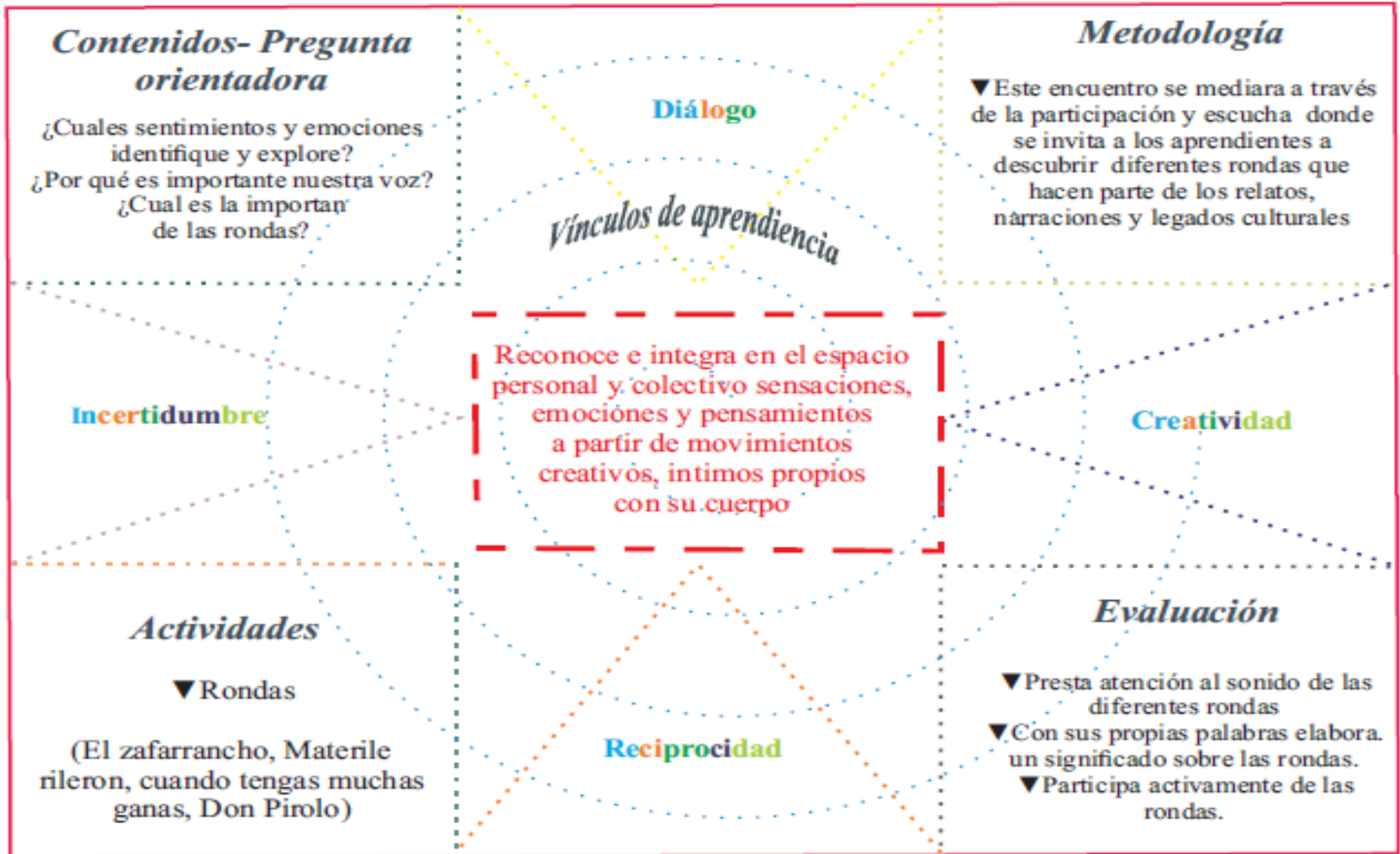


Figura 15: Maloca corporal 11

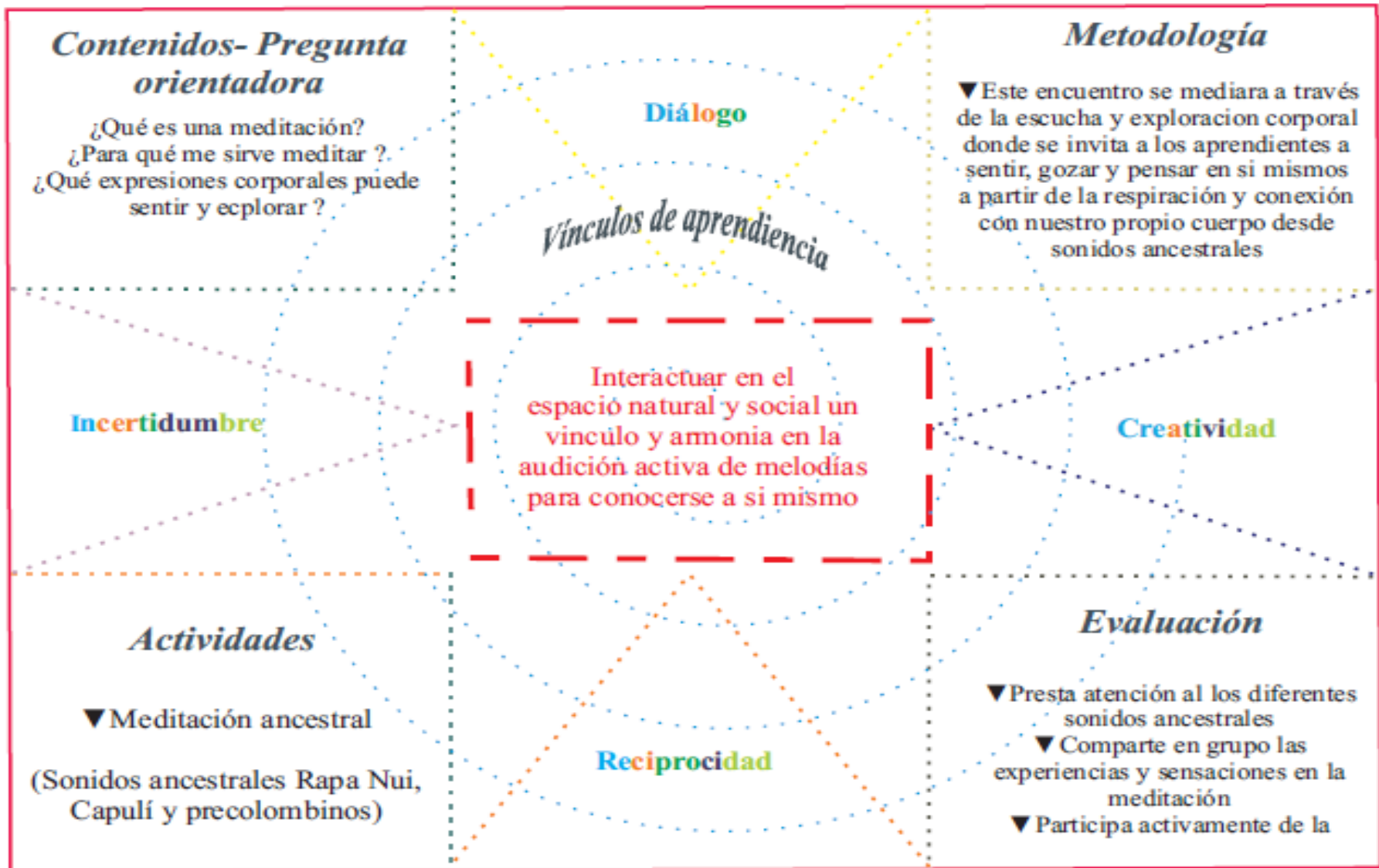


Figura 16: Maloca corporal 12