

La educación popular como propuesta de transformación a través de la educación física
en altos de Cazucá

Andrés Fernando Vargas Salazar

Daniel Mauricio Duitama Barajas

David Mateo Reyes Contreras

Tutor: John Jairo García

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciado en Educación Física

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá D.C.

2022

Agradecimientos

Dentro de las personas que más gratitud ameritan, se encuentran todas aquellas que han hecho posible la realización del presente documento, desde su participación directa e indirecta. Cada niño, cada padre, cada compañero que se dispuso a brindarnos su tiempo y su mano para que aquel sueño de construir en medio de la diferencia se hiciera posible.

Agradecemos a la señora Inés, a Camilo Mejía, por su acogimiento dentro de los procesos, por creer en nuestras ideas, por integrarnos en su comunidad, de tal forma que todas y todos caminemos hacia un mundo mejor, o al menos, con más dignidad y justicia

Agradecemos de igual manera y con el corazón repleto de nobleza, a los compañeros que inculcaron en nosotros la idea de proponer alternativas, de soñar, de luchar, y que se encuentran caminando los pasillos de la Pedagógica día a día con rumbos emancipadores. .

También, agradecemos a nuestros amigos, que aunque pocos, siempre estuvieron en defensa y apoyo de nuestras ideas, haciendo universidad en contextos que no necesariamente debieran ser aulas de clase.

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a los niños, niñas, adolescentes, padres y madres del barrio Villa Mercedes, pues sin ellos sería imposible la existencia de dicho proceso. También queremos dedicarle el trabajo al compañero Iván Danilo Fetecua, pues fue pieza clave en la consolidación de rutas que trazan ahora mismo el documento, y que se ha convertido en un camarada importante de diversas maneras en la vida de cada uno de nosotros.

Les dedicamos este trabajo a todas las personas que sueñan y luchan con mejorar este país y la educación actual, a los compañeros de la universidad Pedagógica, para que no abandonen la idea de justicia, paz y cambio social, y siempre vean en la educación una oportunidad de lucha.

Les dedicamos este trabajo a los maestros que han potenciado las ideas, las han apoyado, y desde su quehacer han contribuido a luchar por un mundo distinto, más justo, más cooperativo, más alegre, y más humano.

Le dedico este trabajo a mi compañera Alejandra Pérez, que siempre estuvo al tanto del proceso, apoyando y motivando en días caóticos, incluso haciendo presencia y conociendo las razones que han motivado la escritura de muchas líneas aquí presentadas.

-Daniel Duitama

Quiero dedicarle este documento de manera fraterna a toda mi familia, que desde un principio siempre estuvo allí conmigo siendo un apoyo incondicional, principalmente a mi madre y padre que con su empuje y ganas me enseñaron desde pequeño que siempre es mejor dar que recibir, que hay que ayudar de manera desinteresada a quien lo necesita, sin esperar nada a cambio.

-Fernando Vargas

Gracias a la vida por colocar personas únicas como Iván, Daniel y Fernando en mi camino. Gracias a la vida por los aprendizajes, los errores y las derrotas. Gracias a la vida por mi tía Ximena Moreno, a ella gracias por su amor, su cariño y por su apoyo incondicional

-Mateo Reyes

No estudiamos con el propósito de acumular conocimiento estático sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico, que impugna, contradice, controvierte, refuta y transforma. Revoluciona la realidad, social, política, cultural, científica.

José Revueltas, 1968.

Tabla de contenido

Introducción	9
Investigación educativa e investigación pedagógica.	10
Convergencias y divergencias	12
Investigación acción.	18
Antecedentes	20
Contextualización	22
Terrorismo de estado en Colombia	25
Neoliberalismo educativo	30
La importancia de la universidad pública, en la construcción de sujetos críticos	33
Caracterización del contexto particular	35
Conociendo el territorio	39
Perspectiva Educativa	44
Componente humanístico	44
Ideal de ser humano	44
Ser humano consciente	45
Ser humano crítico	46
Ser humano con pertinencia histórica	46
Transformación del territorio	47
Ser humano ético	47
Ser humano político	48
Teoría de desarrollo a escala humana	49
Construcción colectiva de una teoría	49
Necesidades-satisfactores	52
Componente Pedagógico	54
Pedagogías críticas	54
Paulo Freire y la pedagogía crítica	55
Pedagogía liberadora	57
Educación popular	59
Componente Disciplinar	62
Concepto de educación física	62
Argumentos de selección del enfoque	63
Experiencia corporal	64
Perspectiva curricular	68
Teoría curricular	68
Diseño problematizador	69

Matriz de relaciones	70
Descripción de la matriz	72
Relaciones de la matriz	73
Macrodisño	76
Macrodisño su concepción metodológica y evaluativa	78
Análisis de contenido	80
Área disciplinar	81
Área humanística	83
Área Pedagógica	88
Discusión	91
Área disciplinar	92
Área humanística	94
Área pedagógica	99
Análisis de la experiencia	101
Formación y reflexiones con la comunidad	102
Aprendizaje, experiencias y transformaciones	103
Reflexión acerca del proyecto curricular particular	105
Referencias	108

Tabla de tablas

Tabla I Matriz de relaciones; humanístico, pedagógico y disciplinar	69
Tabla II Macrodisño	75
Tabla III Resultados del área disciplinar	82
Tabla IV Resultados del área humanística	86
Tabla V Resultados del área pedagógica	90

Tabla de Ilustración

Ilustración 1	Mapa de los barrios que conforman Altos de Cazuca	35
Ilustración 2	Matriz de desarrollo a escala humana	50

Introducción

El presente proyecto investigativo muestra un proceso que se ha venido dando desde una postura crítica, en el cual se cuestionan las lógicas hegemónicas del mundo actual, donde la educación se ha convertido en una de las herramientas de reproducción discursos y prácticas que fomentan valores de competitividad, egoísmo, narcisismo, egocentrismo, entre otros. Estas dinámicas han perpetuado la desigualdad social, la injusticia, el desdén por el otro, la violencia y un sinnúmero de consecuencias que sufren día a día, los más desfavorecidos, los oprimidos, la clase trabajadora en palabras de Eduardo Galeano (2003) *Los nadie*.

Partiendo de las dinámicas de desigualdad social en las que actualmente se encuentran la mayoría de la población colombiana, se hace necesario generar nuevas formas de ver el mundo, así pues, este proyecto curricular particular pretende construir desde las bases de la educación popular diferentes prácticas que resistan a las lógicas del sistema, y que por el contrario propongan alternativas que le apunten a la transformación de sus problemáticas, para crear un horizonte de lucha y emancipación donde se reconozcan todas las formas de vida, donde todos puedan vivir en condiciones dignas y cada vez más humanas.

En un primer momento se aborda una mirada descriptiva de la problemática vista desde la crisis sanitaria a partir del Covid 19, el sistemático terrorismo de estado en el contexto colombiano, como instrumento de dominación ideológica y el neoliberalismo educativo y sus procesos de mercantilización de la educación. En segundo lugar, se hace una mirada a la problemática desde el contexto local, reconociendo las repercusiones de la problemática macro estructural, en el contexto micro social donde se encuentran de manera explícita las relaciones entre el sistema globalizante y las dinámicas específicas de un contexto como el de Altos de Cazucá.

En un tercer momento se desarrolla, una postura epistémica para repensar críticamente la construcción curricular, desde el componente humanístico, donde se encuentra la teoría de desarrollo a escala humana propuesta por Manfred Max Neef, desde el componente pedagógico, la educación popular en relación a la propuesta pedagógica liberadora de Freire, tejen de manera armónica la perspectiva teórica crítica que le apunta a la transformación de las dinámicas educativas, sociales y culturales de los

sujetos. En cuanto al componente disciplinar, se expone el enfoque de la experiencia corporal como postura innovadora que supera los linderos instrumentales y técnicos del cuerpo en relación a su entorno, de esta manera articulada se permite lograr la coherencia pertinente que nos posibilite construir didácticas correspondientes a la transformación cultural.

Como cuarto momento se evidencia la construcción del diseño curricular partiendo de la matriz de relaciones donde convergen las áreas humanística, pedagógica y disciplinar generando unos ejes problémicos de los cuales surgen propósitos que le apuntan desde cada propuesta metodológica a generar procesos de construcción colectiva, en relación a la formación de sujetos críticos, políticos y conscientes en aras de que estos puedan transformar su propia realidad. De esta manera el macrodiseño evidencia la relación intrínseca entre los propósitos, la evaluación y la metodología, de la cual surgen los talleres que se realizan con la comunidad.

En el quinto momento se evidencia las dinámicas que surgen de la experiencia en la implementación, en este sentido el diario de campo y las retroalimentaciones son los instrumentos de evaluación de los cuales parte el análisis de contenido, que se utiliza como técnica para entender desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica la experiencia descrita en dichos instrumentos, de allí surgen los resultados y su respectiva discusión, entendiendo esta última como la triangulación entre el marco teórico, los antecedentes y las categorías de análisis.

Como sexto y último momento se encuentra el análisis de la experiencia donde se documentan las conclusiones de los participantes de este proyecto a la luz de lo que aprendieron en todo el proceso de construcción pedagógica, lo que se aprendió de manera conjunta con la comunidad y las reflexiones que surgen alrededor de la creación del proyecto curricular particular, en aras de generar recomendaciones para los futuros procesos de construcción que de alguna u otra manera se acerquen a este documento.

Investigación educativa e investigación pedagógica.

Al día de hoy, en nuestro proceso de formación, se hace necesario comprender la investigación, más concretamente el lugar y las formas de construir conocimiento. Es importante reconocer la multiplicidad de metodologías e intereses investigativos que nos evoca a una amalgama de tipos de investigación, que se hace necesario empezar a entender sobre todo desde nuestro quehacer como futuros maestros, ante el reto pedagógico que nos sugiere el ciclo de profundización que cursamos actualmente.

Para situarnos de una manera más precisa, lo que propone nuestro campo, es la tensión sobre lo que implica la Investigación Educativa y la Investigación Pedagógica, ya que están situadas dentro del contexto educativo. Pues dicha discusión podría ayudarnos a la comprensión de las mismas para redefinir nuestra intención educativa y/o pedagógica según los motivos y cuestionamientos que nos impulsan a investigar.

En lo que respecta a la investigación educativa se puede decir que; esta abarca un panorama general, en donde su accionar e intencionalidad recaen en una relación educación y sociedad; es decir, se habla de investigación educativa en tanto analiza la educación en sí misma como orden social poniendo su mirada en un contexto amplio, sin particularizar o dar cuenta propiamente de la práctica pedagógica y lo que emerge de la misma. En palabras de Calvo, Camargo y Pineda (2008) "Se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía." (pág. 166). En este sentido, la investigación educativa se encarga de analizar, cuestionar y teorizar la labor de la educación desde una perspectiva amplia, ya que se acoge a diferentes disciplinas para enriquecer su campo de conocimiento.

Por lo cual, el lugar donde se sitúa esta investigación, se distancia de lo que acontece en el aula, puesto que esta responde "por los procesos de socialización característicos de cada sociedad." (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, pág. 166) que según su mirada histórica suelen estar vinculados al proyecto de sociedad reorganizada frente a los procesos políticos y económicos que trazan tendencias educativas como proyecto de sociedad. Un ejemplo al respecto lo propone Martínez, Noguera y Castro (2003) frente a lo acontecido con la estrategia de desarrollo planteada durante la posguerra.

La educación fue redefinida desde la estrategia de desarrollo (...) instaló una lógica que cubre diversos aspectos que convergen en un mismo punto: la función educativa concebida como formación del recurso humano asimilable a las leyes del capital, concepción que hizo de la educación una inversión y de los individuos, recursos. (pág.89).

De acuerdo con ello, vale la pena recordar lo dicho por Emilio Durkheim (1961), la educación produce los hombres que necesita la sociedad. Que frente a lo expuesto, podría decirse que el principal elemento que redefine el tipo de hombre hoy en día, son los factores políticos y económicos.

A diferencia de la investigación educativa, la investigación pedagógica toma un carácter particular, que en este caso se centra tanto en el estudiante como en el profesor. Esto significa que existe una relación directa entre estos dos protagonistas del acto educativo, pues el interés claramente se basa en realizar procesos de enseñanza-aprendizaje donde se reconozca la realidad de los estudiantes, sin embargo, esto no se da en la gran mayoría de los casos por ello surge la reflexión en algunos maestros, que se preocupan por replantear y cuestionar algunos contenidos, metodologías y didácticas para así resignificar su labor como docente y reconociendo la importancia de la pedagogía en el acto de educar (Calvo, Camargo y Pineda, 2008). Esto exige indirectamente una innovación basada en la crítica y autocrítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que posibilita el reconocimiento directo con los sujetos que comparten espacio.

Este reconocimiento parte de pensar al otro como portador y constructor de saber, que implica constantes transformaciones, llevadas a cabo mediante una recopilación de información, por medio de cuestionarios, incluso a partir de la sistematización de experiencias, en palabras de Calvo, Camargo y Pineda (2008)

Los maestros se constituyen en analistas de su quehacer, en auto-observadores de lo que sucede en sus aulas de clase, en investigadores de los objetos de conocimiento disciplinares que ponen en juego de manera pedagógica y en profesionales que aportan saber y conocimiento a la pedagogía." (pág. 166).

Estos saberes se ven evidenciados por medio de distintos campos, uno de ellos es el teórico, otra área brinda alternativas estratégicas, y otra mirada permite un abordaje pragmático.

De esta forma, la investigación pedagógica se centra en el interés inmediato que representa el aula y quienes conviven en ella, esto es, maestros y estudiantes. Además, posibilitan espacios críticos, donde la brecha educacional no se limita, y en cambio permite entrelazarse a lo que la educación se refiere, para así mirar problemas globales, y utopías sociales, que de alguna manera terminan en la intervención de un cambio particular de los estudiantes en sí mismos, para generar procesos innovadores, que conlleven a la transformación de su realidad.

Convergencias y divergencias

Después de haber hecho este repaso conceptual es necesario empezar a reconocer las posibles convergencias y divergencias que nacen de la investigación educativa e investigación pedagógica. Por un lado, es necesario analizar algunas semejanzas que nos demuestra que pueden llegar a trabajar mancomunadamente. En primera medida, la similitud principal se encuentra en su carácter investigativo ya que las dos buscan generar procesos de producción de conocimiento, y en este sentido la investigación aporta diferentes metodologías y herramientas de las cuales las dos perspectivas se ven favorecidas (Calvo, Camargo y Pineda, 2008). En segundo medida, se puede hablar del campo de conocimiento donde se inscriben, puesto que la educación de manera global recoge los aspectos pedagógicos que también se encargan de reflexionar sobre el quehacer educativo.

Por otro lado, al hablar de las divergencias encontramos un sinfín de aspectos que ayudan a su diferenciación y trazan el horizonte por el cual se guían. La investigación educativa se centra específicamente en el aspecto social, es decir, analiza de manera global la sociedad para así poder llevar a cabo un plan amplio ayudándose de otras disciplinas del conocimiento, por el contrario la investigación pedagógica se enfoca en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde el profesor y el estudiante son los protagonistas y por ende, estos se constituyen en los posibles transformadores de su realidad. También, las metodologías y el objeto de estudio no son lo mismo, mientras

que la investigación pedagógica utiliza la sistematización de experiencias la investigación educativa se hace valer de procesos fenomenológicos.

Si bien son más las divergencias que las convergencias lo importante es dilucidar cuáles son las finalidades de cada una y cómo aportan o por el contrario resisten a la construcción de un modelo de ser humano que se quiere formar hoy en día, respecto a esto Calvo, Camargo y Pineda (2008) nos dicen.

La distinción de la investigación educativa y la investigación pedagógica van más allá de los objetos y los métodos, para situarse en la configuración de campos hegemónicos del saber. De allí que la investigación pedagógica aporte evidencia para afirmar que el maestro también contribuye a la producción del saber pedagógico. Más aún, que la investigación pedagógica está relacionada con la profesionalidad del maestro y que, aunque con debilidades metodológicas, muestra la realidad del aula y de la institución educativa. (pág. 172).

En este sentido la investigación pedagógica atiende a unas dinámicas de resignificación de la labor docente y una posible transformación de su realidad y la del estudiante en el aula.

Ante lo expuesto, vemos frente a estos tipos de investigación una brecha que se amplía y de alguna manera también causa influencia en relación con el papel docente y la distancia entre Investigar o enseñar, parece devenir en una dicotomía que define el tipo de profesional. Puesto que podríamos preguntarnos, qué es lo que le compete al docente, ¿Enseñar exclusivamente sin ningún interés investigativo? ¿Se puede enseñar y construir conocimiento sin ser sujeto investigativo? o ¿Enseñar se reduce simplemente a seguir las pautas trazadas por los científicos educativos que buscan sus puntos de referencia fuera de lo que sucede en el aula? ¿Es el maestro portador de un saber pedagógico a raíz de su experiencia en el aula, capaz de influir en el panorama educativo y político en aras de trascender en términos de la política pública?

Frente a esos cuestionamientos y lo anteriormente dicho por la investigación educativa, que tiene como punto de referencia un lugar fuera del aula, el maestro “no pertenecen necesariamente a la misma comunidad científica de quienes hacen investigación profesionalmente, no discuten, ni dialogan sobre su producción en este ámbito” (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, pág. 167). De alguna manera, desde la

investigación educativa se desconoce la condición del maestro como constructor de conocimiento, puesto que frente a lo expresado parece que su quehacer se reduce a cumplir lo planteado por los científicos de la educación, que distan frecuentemente del saber fundante, la pedagogía y el lugar de la experiencia práctica dentro del aula. Sin embargo, también vale la pena mencionar que la investigación pedagógica carece de trascendencia política, puesto que según lo hallado por Calvo, Camargo y Pineda (2008)

No se muestra relevante para los maestros, quienes hacen en mayor volumen investigación pedagógica, el interés por una reflexión sobre la política educativa en cuanto análisis concienzudo y decantado de lo que pasa con ella, de las relaciones que se establecen entre el mundo de la política educativa y el de la práctica profesional, de las posibilidades de participación más activa desde los códigos de la práctica hacia los esquemas y lógicas que imponen la formulación, difusión e implementación de políticas (pág. 168).

Dichas problemáticas frente a la investigación educativa y pedagógica parecen sugerir antes que una dicotomía entre las mismas, una relación dialógica, donde la investigación pedagógica, en un orden investigativo más flexible, experiencial e incluyente, que lo que trazan las comunidades científicas. A propósito Calvo, Camargo y Pineda (2008) afirman

Lo dicho no significa que los maestros no produzcan conocimiento, sino que esta producción es de distinto tipo en cuanto a temas y formas de abordaje, lo que resultaría comprensible pero conduciría a pensar en la posibilidad de redes más abiertas, para permitir un diálogo más cercano entre los dos tipos de prácticas. (pág.167)

Dando cabida a la reflexión permanente sobre la práctica donde se cuestione la misma, como según lo plantea el Instituto para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Francisco José de Caldas; “discutir la investigación que hacen los maestros, como un debate más allá de los métodos, que implica navegar y afrontar la incertidumbre” (Hernández, citado en Calvo, et al, 2008 Pág. 168).

Si bien, la Investigación Educativa desconoce la realidad de la práctica pedagógica sobre el itinerario de lo cotidiano, y la investigación pedagógica no tiene

una trascendencia con un impacto al orden estructural de la educación, esto es un problema que merece ser pensado desde la complejidad para así mismo lograr influencia sobre la política pública, pero, ¿porque es necesario esto? Calvo, Camargo y Pineda (2008) plantean “En el plano de la política educativa, sería conveniente visibilizar algunos de estos resultados y articularlos como propuestas en los planes de desarrollo sectoriales. De esta forma podría avanzarse en la relación investigación y política educativa” (pág.168).

Es importante tener en cuenta esto, ya que si bien como se mencionó anteriormente la relación entre educación y economía está muy marcada, el acto educativo, más que suponer un discurso pedagógico, entra a obedecer principalmente a un discurso económico, generando procesos de des pedagogización. En consecuencia Camargo (2013) puntualiza que

Los discursos de corte socioeconómico de las ciencias de la educación se convierten en hegemónicos frente a los discursos sobre la pedagogía. El efecto de este proceso es la instrumentalización de la pedagogía entendida como la restricción del concepto de enseñanza y su papel articulador con otros saberes. (pág. 226).

En esta misma perspectiva económica Martínez, Noguera y Castro (2008) afirman que;

Un conjunto de nociones como las de objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, provenientes del discurso y prácticas administrativas, se introducen en el discurso educativo ligando en cierta medida la educación a las prácticas productivas. La escuela comienza así a adquirir un carácter empresarial, donde lo importante es el rendimiento del proceso, expresado en el logro de los objetivos en torno a los cuales se ha realizado la planificación. (Pág.67-68).

Cabe resaltar, que dicha planificación que deviene de una perspectiva educativa técnico-científica, más concretamente de las ciencias de la educación, en proporción al tema en cuestión Martínez, Noguera y Castro (2008) afirman

Se puede identificar aquí el tránsito desde la pedagogía hacia las ciencias de la educación como eje de la formación del maestro. El resultado es que el maestro

ya no puede mirarse a sí mismo desde la pedagogía como un saber que le pertenece, y encuentra una identidad desdibujada y dispersa en las ciencias de la educación, desde las cuales su espacio en la escuela y su hacer en la enseñanza y en la formación se ven invadidos por otros profesionales y se vuelven cada vez más precarios (pág. 15-16)

Es cuestionable la planificación de la educación como un proyecto económico y no eminentemente pedagógico y cultural. Porque esto es lo que marca las directrices sobre la política pública, a razón de ello, hoy ya no hablamos ni siquiera de objetivos, sino de plenamente de competencias, discurso que además obedece a una lógica neoliberal de la educación en términos de materia pública, auspiciada eminentemente por organismos de orden financiero como lo plantea (Martínez, Noguera y Castro, 2008)

En los procesos de transferencia de tecnológica, los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogeneización tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas (...) en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos. (pág. 25).

Ante el proceso de homogeneización, auspiciado por las instituciones financieras en materia de política pública en complicidad con las ciencias de la educación que buscan muchas veces controlar y planificar sin enfrentar grados de incertidumbre (Castro, Martínez y Noguera), ante ello, la investigación pedagógica y su “posicionamiento crítico exige tomar distancia de lógicas investigativas asociadas a la producción de conocimiento como estrategia capitalista-cognitiva” (Mejía citado en Rodríguez, et al, 2019. pág. 15) Lo cual es importante frente a la práctica investigativa en perspectiva pedagógica ya que como lo plantea Camargo (2013)

Hoy, aunque ya no propiamente por efecto de los discursos de las ciencias de la educación sino por efecto de los procesos de acreditación que le exigen a los maestros prestar más atención a las formas (formatos) que a los contenidos, discursos y prácticas, la realidad de la pedagogía al interior de las Facultades de Ciencias de la Educación también es de “enrarecimiento”, y podría encarecerse aún más de no ser por la función crítica y constructiva que en este sentido

cumple la investigación actual en pedagogía; sin duda heredera de la investigación en pedagogía de la década de los ochenta del siglo pasado y generadora como aquella de nuevas alternativas discursivas en torno a la educación, la enseñanza, la didáctica, el maestro, las prácticas pedagógicas, entre otras problematizaciones. (pág.226).

En esta medida se hace urgente, reivindicar la condición pedagógica del maestro como un saber fundante que se construye y actualiza a la luz de la práctica y experiencia, en donde la investigación pedagógica cobra relevancia principalmente por lo que la experiencia y la realidad sugieren en un mundo dinámico, cambiante, que no se reduce a lo que el estatuto científico determina, ya que “el acto pedagógico como realidad investigativa que articula el saber pedagógico desde la experiencia del docente en el aula más que desde la teoría pedagógica se hace fundamental” (Restrepo citado por Rodríguez, et al, 2019. pág. 15). En este sentido, la realidad a de contemplarse desde una dinámica compleja, en donde la realidad no quede acotada de manera forzada en una teoría, ya que frente a un fenómeno de la realidad

De lo que se trata es de lograr un enfoque incluyente de las diversas dimensiones y características que la estructuran: las técnicas por sí solas no podrán reconstruir la complejidad constitutiva de la realidad, si la misma es cercenada en un recorte orientado por problemas y/o hipótesis definido desde los conceptos que la o las teorías dominantes habilitan para pensar y abordar ese fenómeno. (Andrade, Bedacarratx 2013, pág.19).

Dicho esto, vale la pena reconocer que la Investigación Pedagógica, abre un margen de posibilidades y de potencialidad de la realidad en un orden distinto a la investigación educativa, pues al tener referenciada la realidad práctica sobre lo cotidiano y en perspectiva crítica, asume una temporalidad distinta que invita a innovar en medio de una dinámica dialéctica y compleja de un mundo que se está dando y que supone enfrentar la incertidumbre. Marcando una diferencia metodológica respecto a quienes investigan lejos del fenómeno, desde la generalidad, delimitados por marcos teóricos, sin descomponer la dinámica y compleja realidad para analizar sin reducir la totalidad a la suma de sus partes, sino la relación entre las mismas como lo propone el paradigma de la complejidad.

Si bien esto, lo que sugiere es que se reconsidere el lugar de construcción del conocimiento con referentes sobre la realidad, para incidir sin desconocer la teoría pero tampoco restringirse por ella, ya que como lo indica Andrade, Bedacarratx (2013) “Investigación sin teoría es empirismo, teoría sin referencia empírica es mera especulación” (pág. 32).

En este sentido la investigación acción - a tratar posteriormente- responde en doble vía a la investigación educativa y a la investigación pedagógica, en tanto procura que el maestro a partir de su práctica reflexiva se convierta en un agente capaz de transformar la realidad y la de sus estudiantes, haciendo fundamental que esté a su vez analice y evalúe su quehacer pedagógico dentro y fuera del aula, para que sus prácticas sean objeto de cambio y transformación (Latorre, 2003).

Investigación acción.

La investigación pedagógica como herramienta que utiliza el maestro para la producción de conocimiento, la resignificación de su labor profesional, y la transformación de los procesos de una enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, va de la mano con la idea que enmarca la importancia de concebir al docente como investigador. Aquí, es donde aparece la investigación acción para reforzar este espectro teórico que se va construyendo a través de la reflexión teórico-práctica para solventar problemas de diferentes contextos particulares.

Diversos autores cimentan rutas frente a la investigación-acción, generando panoramas con fines y resoluciones similares. Para abordar este tema de la investigación-acción, vale la pena mencionar que la propuesta no puede ser entendida como dos partes separadas, sino que existe un complemento epistémico que termina derivando en uno solo. La acción en tanto genera procesos de transformación social, y la investigación en tanto produce conocimiento, pero además entiende lo pragmático del acto educativo como del ámbito cotidiano (Latorre, 2003).

De esta forma, la integración de la propuesta, tiene alternativas frente a otras modalidades investigativas, pues al preocuparse por la resolución en lo práctico, genera participación de las personas que están inmersas en el contexto, en tanto son miembros de la investigación, además, en sintonía con esto, se pretende superar el orden jerárquico

que vincula, por ejemplo, al maestro como entidad suprema y única del saber; en cambio, permite verticalizar las relaciones donde los unos se reconocen con los otros.

Otro punto que es de suma relevancia, consta del proceso reflexivo que se asume, ya que intenta comprender el aspecto social y educativo bajo una metodología pragmática, que ayude a la transformación de ese panorama inmediato que es su propia realidad. También se evidencia la característica de ser una investigación interdisciplinar, donde el diálogo con diferentes puntos del saber, permite la amplitud frente a su rango de acción, y no lo cierra netamente al aspecto disciplinar (Latorre; 2003).

Es importante reconocer como desde lo mencionado anteriormente se pueden dilucidar algunos puntos de encuentro entre la investigación acción y la investigación acción participativa, que es el lugar donde converge nuestro proyecto curricular particular. En este sentido estas dos perspectivas tienen como objetivo mejorar la práctica en lugar de producir conocimiento, es decir, centra su importancia en el análisis y reflexión de los procesos y no los posibles resultados que pasan a segundo plano, puesto que pretende una constante transformación de la realidad de los sujetos y de sus prácticas (Latorre, 2003). Otro rasgo característico de estas dos metodologías investigativas es que cuestionan bajo una perspectiva crítica, la metodología de investigación tradicional -positivista- la cual busca producir conocimiento manteniendo las dinámicas de poder hegemónico, desconociendo las problemáticas socioculturales y dificultando los procesos de transformación social (Borda, F. 1999).

Así es como reconocemos que la investigación acción participativa siendo una metodología de investigación, planteada bajo una perspectiva latinoamericana, nace alrededor de los años 70s, y uno de sus objetivos principales es generar procesos de transformación social que tracen un camino utópico hacia la búsqueda emancipatoria de los oprimidos (Borda, F. 1999). En este sentido encontramos una alternativa que se enmarca bajo una postura crítica, que encuentra una relación profunda con la educación popular ya que es el lugar propicio para llevar a cabo nuestro proyecto curricular particular.

Antecedentes

Para el desarrollo del marco de antecedentes para este proyecto curricular particular, se tuvieron en cuenta tres bases de datos académicamente reconocidas, Dialnet y Redalyc.

La búsqueda en estas bases se realizó a partir de las siguientes palabras clave; Educación – Educación popular – Educación Física. (Educación and Educación popular and Educación Física) sumado a lo anterior se tuvieron en cuenta únicamente los artículos publicados en los últimos 10 años es decir los que se encuentran publicados entre el año 2011 hasta el año 2021 y se tuvieron en cuenta únicamente los artículos escritos en lengua castellana.

Vale la pena mencionar que para realizar este rastreo de antecedentes se descartaron, los artículos y publicaciones realizadas en áreas como las ciencias de la información – economía y finanzas – geografía – ciencias de la tierra – comunicación – lengua y literatura – administración y contabilidad – ingeniería – derecho – arquitectura. Se debe tener en cuenta que el objetivo de este rastreo de antecedentes fue encontrar artículos académicos que giraran en torno a la relación entre Educación Física – Educación popular - investigación acción en un contexto educativo informal dentro de países latinoamericanos.

Como resultado preliminar se obtuvo un total de 21 625 artículos distribuidos de la siguiente manera: SciELO 17 artículos, Dialnet 265 artículos y Redalyc 21333 artículos. Luego de realizar una preselección a partir de la lectura de los resúmenes de dichos artículos se tuvieron en cuenta 2 artículos en los cuales se encuentra relación con respecto a alguno de los elementos a continuación mencionados; población, contexto, desarrollo de pedagogías críticas, educación popular y educación popular. Asimismo, categorías fundamentales de análisis de la información que se destacaron en los diarios de campo y las transcripciones como lo son Práctica pedagógica, prácticas corporales, colectividad, transformación, política, diálogo, mediación pedagógica.

El primer texto que tomamos como referencias tiene por título *Educación física en educación popular* y se hace importante un análisis del mismo debido a las características críticas que el autor German Bassi (2015) de la facultad de sociología hace frente a la realidad del contexto actual, encontrando similitudes en lo referente a nuestro proyecto curricular particular en la medida en que se argumenta que los niveles de desigualdad de la sociedad actual amplían la brecha educativa entre quienes poseen y quienes no poseen, además teniendo como punto en común que los procesos educativos que alrededor de la educación popular se enmarcan, están alrededor de poblaciones en

situación de *riesgo social* entendiéndolo que esta población carece de oportunidades educativas y laborales que dignifiquen su vida diaria.

Las similitudes en los horizontes prácticos de este proyecto llaman la atención por su carácter utópico, al entender la necesidad y el propósito del autor en superar valores éticos de individualismo y competitividad y en lugar de ello proponer el desarrollo de valores como la solidaridad, el humanismo, la autonomía, la crítica y la autocrítica. Para el desarrollo de un sentido de comunidad que ayude a cada uno de los involucrados a crecer en diferentes esferas del desarrollo humano.

vale la pena mencionar también que este proyecto pretende en cuestión, rescatar el poder del trabajo colectivo a partir de la creación de un currículum colectivo y la participación de cada uno de los miembros de la comunidad, dando valor la voz de cada uno de ellos en la generación de ideas alrededor de la educación física, que vale la pena aclarar no tiene el carácter de finalidad sino que en lugar de ello es comprendida como medio, medio, que pretende fortalecer el trabajo colectivo, el aumento de la calidad de vida y cambios profundos a nivel social.

Un segundo texto encontrado en la búsqueda realizada tiene por título *La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la "Educación Popular del Cuerpo"* Que corresponde a la memoria académica de la ponencia presentada por los autores Altamiranda, Mariano; Klein, Sebastián Martín; Sherman, José en el 11 congreso argentino de Educación Física y ciencia. Desarrollado de los días 28 de septiembre al 10 de octubre del 2015.

El artículo en mención resulta particularmente interesante en lo referente a las aproximaciones teóricas frente al concepto de cuerpo, ya que de manera similar a la que abordamos desde nuestro proyecto curricular particular, pretendemos entender el concepto de cuerpo desde una perspectiva amplia y compleja; es decir no lo minimizamos al concepto natural, físico e instrumental del mismo, sino que en lugar de ello lo consideramos una construcción social, influenciado por la historia y por las relaciones de poder. Rescatando además el carácter de transformación que el cuerpo posee, ya que no hay una sola forma de pensarlo y las prácticas corporales que lo atraviesan superan las que están tradicionalmente aceptadas. (Sherman, Altamiranda y Klein, 2015)

Así mismo esta ponencia comparte el carácter dialógico y discusivo de la educación que pretende rescatar nuestro proyecto curricular particular, puesto que se hace urgente entender que la educación es sobre todo un proceso dialógico en el cual la palabra y la lectura del mundo, se convierten en escenarios prácticos de libertad. Que permiten entender que el maestro no es quien más sabe, sino, que es quien conoce cosas que el alumno aún desconoce, pero que está en total capacidad de aprender.

Por último es importante rescatar el concepto de deporte al cual los autores de esta ponencia se aproximan, debido a que parten de la crítica del deporte hegemónico y tradicional, para a partir de allí generar un nuevo concepto de deporte que se opone a las aproximaciones tradicionales de orden hegemónico y que tienden a responder a ideas de corte neoliberal.

Contextualización

El programa curricular de la Licenciatura en Educación Física propone como misión la formación de profesionales de alto nivel educativo, disciplinar y humanístico [...] con la capacidad de producción de conocimiento pedagógico y cultural que transforme concepciones, teorías, estrategias y prácticas educativas en el contexto sociopolítico y cultural [...] además la promoción de la capacidad de autoaprendizaje y la aplicación del principio de autodirección, de tal modo que pueda asumir un rol participativo y decisorio en su comunidad académica y social. Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto curricular licenciatura en educación física. 2021

En esta medida el horizonte del PCLEF es amplio y posibilita pensar y reflexionar la realidad desde diferentes líneas epistemológicas en aras de una posible transformación política y cultural. En consecuencia, la propuesta de proyecto curricular particular que se presenta a continuación, responde desde la Educación Popular y la Educación Física en una perspectiva transformadora, a un cambio sociopolítico y cultural, pensando futuros utópicos para quienes de una u otra manera viven en una realidad marcada por la desigualdad.

Entendiendo que la Educación popular excede los marcos estrictamente pedagógicos, debido a que sus propósitos y su realidad van más allá, en tanto se enmarca como un proceso de transformación de la realidad, donde el saber comunitario converge con el saber disciplinar, para así solventar las diferentes problemáticas de los

contextos en los que esta se desenvuelve, respondiendo a distintos ámbitos sociales y políticos, enmarcados dentro de un componente ideológico (Torres, 2019).

Se pretende a partir de la relación Educación popular - Educación Física, asumir particularmente un proceso de transformación constante, que desde los contextos populares permita generar la construcción de poder popular. Es así como se parte de un contexto educativo informal, situado en el barrio Luis Carlos Galán en Altos de Cazucá, comuna 4 de Soacha, y que nombran desde una construcción colectiva *jugar, resistir y construir*, con el fin de reconocer un espacio reflexivo que permita generar un proceso identitario.

Vale la pena entonces, preguntarse por; ¿Cuál es el panorama actual de nuestro país? procurando en cada momento entender dicho panorama desde una perspectiva amplia y compleja, es decir, entender que la historia no está determinada por ley de la naturaleza, sino, que es una construcción humana que se edifica día a día. Con el ánimo de encontrar procesos de construcción en otros horizontes, frente a la pregunta anteriormente planteada, se debe tener en cuenta que, el panorama actual del país, comprende problemáticas que exceden las que emergieron a partir del Covid-19, una crisis multidimensional que transversaliza lo económico, lo político, lo social y cultural. Más bien, parece ser que la pandemia develó el verdadero proyecto del modelo económico neoliberal al agudizar las profundas desigualdades en medio de la crisis sanitaria. Reflejó la debilidad del sistema de salud colombiano; y también puso sobre la mesa la fragilidad de la clase media del país y expuso la condición de vulnerabilidad en la que vive gran parte de la población (Svampa, 2020).

Por tanto al hablar de la desigualdad en medio de la pandemia, es importante tener en cuenta primero que esta hace parte de prácticas arraigadas culturalmente, desde nuestra cotidianidad porque la población colombiana en gran medida las ha naturalizado, con ayuda de la prensa al servicio del establecimiento, donde los medios de comunicación infunden una manera de comportarse, pero también por nuestra historia violenta, el narcotráfico, paramilitarismo, guerrillas, terrorismo de estado (Vega citado en Beltrán, et al, 2019). Una amalgama de circunstancias que han hecho parte constitutiva del imaginario social al normalizarse y aceptarse. Sin embargo, hablar de desigualdad hoy durante la pandemia es todavía más preocupante, puesto que:

Exacerbó las desigualdades extremas en todos los niveles. A escala latinoamericana, según un informe de Oxfam, las élites económicas y los superricos ampliaron su patrimonio en 48.200 millones de dólares, 17% más que antes de la aparición del Covid- 19, mientras que la recesión económica provocaría que 52 millones de personas caigan en la pobreza y más de 40 millones pierdan sus empleos, impulsando un retroceso de 15 años para la región. (Svampa 2020, P. 22).

No está demás recalcar cómo el gobierno a merced de las élites financieras, demostró porque Colombia es uno de los países más desiguales de Latinoamérica, desconociendo el llamado que muchos colombianos hacían para reflejar su estado de vulnerabilidad. Trapos rojos colgados en humildes fachadas de los que habitan la periferia, en los cerros donde abunda la invasión de viviendas informales, este símbolo en primer medida de auxilio, deviene con el tiempo en un símbolo de protesta de quienes no contaban con un empleo fijo, que trabajaban en la informalidad, o que perdieron su empleo, quienes dadas las circunstancias se vieron en la necesidad de salir, a jugarse la vida en un azar entre morir de hambre o de Covid-19.

Los que pasaron de ser clase media a baja, los que se vieron en la obligación de hacer una reducción considerable en sus raciones alimenticias, los que no pudieron pasar la cuarentena en casa porque no tuvieron como pagar al menos la renta, mientras una parte de la población privilegiada decoraba las redes sociales con postales y videos donde publicaban como pasaban la cuarentena en medio de lujos y comodidades (Pérez, 2020). Este es el reflejo de cómo se han venido develando las dinámicas de desigualdad social, donde se han beneficiado principalmente los grandes capitalistas, para así seguir perpetuando la injusticia y desigualdad social. Pero es necesario entender que no es solo una cuestión coyuntural ya que bajo estas dinámicas, también existen unas acciones sistemáticas de una élite hegemónica que se ha querido perpetuar utilizando un sinfín de mecanismos violentos sin importar a cambio las consecuencias que esto conlleve.

Terrorismo de estado en Colombia

Es frecuente asociar la violencia política,

A la existencia de un régimen que intenta imponer

A toda costa un determinado modelo de sociedad,

O de impedir toda forma de oposición.

-Estanislao Zuleta

Es importante detenernos a pensar históricamente el territorio colombiano, pues conlleva a reflexionar la violencia insertada de generación en generación, en aras de conocer cuál es el legado histórico que permita cuestionarnos y comprender, en la medida, que es lo que somos hoy como cultura colombiana, ya que el terrorismo de estado se ha ido propagando y normalizando a pasos devastadores, convirtiéndose en un elemento característico de nuestra cultura colombiana, así lo comprueba el profesor Renán Vega citado en (Beltrán, et al, 2019) menciona que “mantener y ampliar la desigualdad estructural de la sociedad colombiana ha sido Imprescindible en el terrorismo de Estado, para acallar a aquellos que pudieran constituir un proyecto alternativo de sociedad y esbozaran algún tipo de redistribución de la riqueza ” (pág. 23).

Ejemplos del terrorismo de estado salen a la luz, si se piensa en el exterminio de un partido político hacia la década de los 80`s como lo fue la unión patriótica, desarticulada a cabalidad, bajo el argumento de oposición y vinculación con las FARC-EP, añadiendo su inclinación ideológica con el partido comunista y la reivindicación popular, donde en sus integrantes se hallaba la voz comunitaria (Cepeda, 2006). Como se citó en Giraldo, Daniela Vidal y Carlos Bolaño (2015) describen el reconocimiento del partido mismo como la "unión del pueblo, unión de la patria, unión de los pobres, unión por la paz, unión por el progreso, unión popular para la lucha contra el hambre" (pág. 5). En este caso se evidencia como la lucha popular toma fuerza bajo discursos y acciones que intentan mitigar las brechas de desigualdad social, tratando de dignificar la realidad de aquellos que habitan el territorio colombiano.

De esta manera, en la propuesta por una posible solución al conflicto armado, en la vinculación de un grupo guerrillero, en aras de buscar alternativas legales que permitiesen la reivindicación y participación del mismo en la cotidianidad, se encuentra que la Unión Patriótica, al estar articulada con el grupo subversivo FARC-EP, representaba una amenaza a los partidos políticos tradicionales y sus ideas; de esta forma, el gobierno a merced la élite colombiana los despoja de cualquier tipo de seguridad, y los atentados se hacen inevitables, causando la desaparición de integrantes

o exilio de los mismos. A razón de ello, se rompe el acuerdo realizado con el gobierno, y en el año 1986 su desarticulación era casi un hecho. Así, Iván Cepeda (2006) menciona que;

El problema hoy no radica entonces en que se oculte que ha ocurrido un exterminio; el debate consiste más bien en demostrar cuál es su verdadera naturaleza. O en otras palabras, la cuestión del reconocimiento social e internacional radica en que se admita que ha sido perpetrado un genocidio con móviles ideológicos (Pág. 2)

En este sentido el terrorismo de estado se ha expresado de la manera más cruel y sanguinaria en nuestro territorio, intentando borrar y desaparecer cualquier grupo, voz e idea que trate de hacer resistencia a las políticas sanguinarias de la clase tradicional que ha gobernado por décadas nuestro país.

Esto es llevado a cabo, desde una mirada violenta y atroz por parte del estado, que se alimenta del control y la manipulación del territorio colombiano, inculcando el terror a través de sus actos inhumanos, pero además, propagando a cabalidad la desigualdad social existente, entre una clase minoritaria de las elites y una clase mayoritaria que vive en carne propia la explotación día a día, y que por ende sueña en un cambio social. De esta manera el profesor Vega citado en (Beltrán, et al 2019) dice lo siguiente:

Contra quienes reencarnan algún tipo de reivindicación social, que pueda rasguñar las fibras del poder establecido, se enfilan los mecanismos del terrorismo de estado, con todas sus perversas modalidades, que incluyen el asesinato, la desaparición forzada, la tortura, el encarcelamiento, la persecución, la calumnia oficial y mediática, el exilio forzoso, el desplazamiento. (pág. 24)

De esta manera se sepultan a diario las utopías, los sueños y metas de una parte de la población que le apuesta al cambio social, creyendo que todavía es posible pensar y vivir un mundo diferente, que son capaces de entregar lo único que tienen como lo es su vida, por generar espacios de reflexión y crítica ante tantas adversidades que plantean un panorama desesperanzador, y que nunca parecen cambiar cuando se evidencia una nueva modalidad del terrorismo de estado.

Si bien el terrorismo ha enfilado mecanismos crueles a través de la historia, y se preocupa por nombrar de una forma sutil los diversos accionares, cosa que se apruebe en términos de mayorías; surgen otro tipo de instituciones cómplices, que se encargan de agudizar la coyuntura del terrorismo estatal. Como el congreso de la República de Colombia, lugar exclusivo para la toma de decisiones legislativas, otorga curules a funcionarios que partiendo de sus antecedentes, resulta irónico, además de peligroso, tenerlos participes en dicho lugar. Vega citado en (Beltrán, et al 2019) lo expone de forma clara cuando menciona que:

Solo basta constatar el procedimiento mafioso de un ex presidente de la República, y ahora flamante senador, que a diario comete innumerables delitos - cuyas pruebas son contundentes- para lanzar injurias, condenas, operar en alianza abierta con el crimen organizado y que goza de completa impunidad. (Pág 25)

Aquello es un reflejo de lo peligroso que se vuelve el estado cuando miembros de sus partidos, con cargas jurídicas en sus hombros, entran y se vuelven jueces de los lineamientos a seguir en la población, a sabiendas incluso que, según lo expuesto en el comunicado 019 del (2021) de la Jurisdicción Especial para la Paz, la JEP hace pública la estrategia de priorización del caso 03, conocido como falsos positivos. en el período de su mandato (2002-2010) se cometieron más de 6.000 falsos positivos, esto se refiere a la suma de personas muertas, mientras eran presentadas como bajas en combate, a partir de ello, Vega citado en (Beltrán, et al 2019), human rights watch dice que: "Los falsos positivos " representan uno de los episodios más nefastos de atrocidades masivas en el hemisferio occidental de los últimos años [...] "(pág. 26) este suceso, que ataca a jóvenes indefensos, por lo general de recursos económicos limitados, ha sido orquestado desde los más altos cargos gubernamentales y converge en los mecanismos estatales de terrorismo y violencia, junto con la impunidad de seguir regidos bajo las decisiones de aquel que en su mandato, sin escrúpulos patrocinó el asesinato, el exilio, la hostigación de miles de personas (Vega, R. 2019). Esto es sin duda una prueba de cómo las instituciones legitiman los crueles sucesos, y le juegan las mismas cartas a aquellos que promueven la desigualdad Colombiana.

En este sentido es interesante hacer el análisis del papel que juega el estado, como ente posibilitador de las diferentes manifestaciones de violencia hacia la

población, el estado colombiano se ha encargado de generar un sin fin de actos violentos y sistemáticos que condensan las dinámicas del terrorismo por parte del estado, frente a esto, Martínez y Amelia afirman (2021):

El estado es un sujeto activo de actos terroristas en sus diversas modalidades ya que el terrorismo de Estado no solo es violento, sino que en muchas ocasiones se involucra en actuaciones que parecieran buscar la seguridad y el bienestar de la comunidad, pero que en el fondo esconden fines de violación de derechos a los particulares. (pág.13)

Es así como de manera inteligente y perspicaz, el terrorismo de estado en muchos casos se ha camuflado bajo una falsa idea de seguridad y bienestar en la que muchos ciudadanos se sienten respaldados e identificados, legitimando una infinidad de actos que inclusive atentan contra su propia integridad.

Sin embargo, no se puede olvidar la influencia que han tenido los medios de comunicación colombianos sobre este fenómeno, bajo el nombre de empresas privadas le hacen creer a la población que informan de manera *neutral* y *objetiva*, estos términos pierden peso al hacer el análisis del papel que han jugado estos medios de comunicación al estar a favor de las élites del país, siendo los grandes empresarios dueños de estos canales y por ende las noticias que allí se muestran, llevan consigo unas intenciones de fondo que privilegian a unos pocos, en relación a esto Vega citado en (Beltrán, et al 2019) dice:

Quiénes se han encargado de legitimar estas falacias, son en primer lugar, los medios de desinformación masiva [...] estos son un elemento activo del terrorismo de estado que se encarga de acusar a quienes son vistos como, "enemigos" y "terroristas", que son sometidos al escarnio público y subsecuente persecución [...] (Pág. 27)

De esta manera se puede evidenciar la gran herramienta ideológica que posee la clase tradicional de este país, creando una imagen distorsionada de la información con la cual cambian a su acomodo cualquier tipo de noticia que no esté a su favor, demostrando así que quienes han sido víctimas de esta parafernalia llamada terrorismo de estado, han sido las personas que de alguna u otra manera han venido buscando un cambio social y una transformación justa para la nación en aras de transformar el

escenario de desigualdad que ya fue mencionado con anterioridad a lo largo del presente texto.

En consecuencia, los medios de comunicación se convierten en un espacio de disputa, con el cual se podría combatir la desinformación generada por el periodismo tradicional, sin embargo, no se puede olvidar que este mecanismo con gran tinte ideológico tuvo y aún tiene gran acogida por parte de la población, es así como, William Ospina (2012) menciona que "Nada es más omnipresente que la información, pero hay que decir que los medios tejen cada día sobre el mundo, algo que tendríamos que llamar "la telaraña de lo infausto" (Pág 12). En este sentido, no se puede olvidar que los medios de comunicación cotidianos son y han sido cómplices de las desgracias y tristezas que ha tenido que sufrir un gran número de colombianos a causa del terrorismo estatal.

De tal forma se evidencia, la infinidad de herramientas de control que poseen las élites colombianas para poder mantenerse en el poder de un país al cual se han encargado de desangrar de diferentes maneras, creando así una perspectiva ideológica en la que el mismo ciudadano de a pie ha naturalizado actos de barbarie, violencia y corrupción. Es así como se expresa el terrorismo de estado en un país como Colombia, partiendo desde dinámicas de control silenciosas, imperceptibles para las personas, hasta llegar a cometer actos sumamente perversos, sin embargo, eso no ha amedrentado las ganas de seguir construyendo un territorio de paz y justicia social, porque hoy más que nunca es importante acudir a la frase de Michel Foucault *donde hay poder, hay resistencia*.

Neoliberalismo educativo

Partiendo de las problemáticas que se han venido desarrollando, es importante hacer un análisis crítico que permita vislumbrar las dinámicas que se mueven alrededor de todo el espectro educativo, para así entender el contexto actual que muestra lo que hoy en día se puede denominar *mercantilización de la educación*, la cual desprende un sinfín de acciones que convierten la educación en un producto más del sistema capitalista.

Para empezar, es necesario hacer un análisis de la denominada *sociedad del conocimiento y la información*, donde en los procesos de globalización no se fortalecen propiamente los intercambios de orden cultural en el sentido más humanista (Vega, R.

2015). Sino que, por encima de estos priman las relaciones mercantiles en donde la influencia del consumo y la adquisición rápida e instantánea de información que se vende como saber, mueve números con gran rapidez en el sistema financiero, transformando los escenarios y/o lugares de aprendizaje, los modos en los que se *produce* y en esta medida las relaciones y lugares tradicionales de resistencia a este sistema de producción acumulativa de datos memorísticos acelerado.

Incluso, se hace necesario enmarcar, que las instituciones educativas muchas de ellas a cargo del estado, son escenarios absorbidos por el uso y el abuso de datos, traducidos en información, en los cuales se le resta relevancia a la violencia histórica y estructural del país, puesto que respondiendo a los estándares de calidad y económicos característicos de la época, transformando la universidad en un escenario de repetición de información o tránsito de datos donde no se presenta una reflexión profunda del contexto local, nacional e internacional. En palabras del profesor Renán Vega (2015) “la universidad elimina su propio tiempo, puesto que todos los acontecimientos en que está inmersa se mueven en un perpetuo presente, signados por el tiempo frenético del mundo mercantil, y por fuera de la historia” (pág. 154).

En correspondencia con lo anterior, quien gerencia y administra las instituciones educativas, hacen que estas queden adosadas al cumplimiento del deber trazado por políticas neoliberales que exigen rendimiento, cifras etc. Estas auspiciadas por organismos internacionales al servicio de la banca, “Esos servicios deben estar sometidos a las inexorables leyes del mercado, un eufemismo para referirse a la sed de ganancia, propio del capitalismo porque las grandes corporaciones [...] ven a la educación como un grande bocado mercantil” (Vega, R. 2013, pág.304). Poniendo por encima la relación mercado - educación, aunque esto suponga, sobreponerse a las relaciones propiamente humanas que posibilitan escenarios de enseñanza aprendizaje, donde se propician escenarios de discusión sobre la ética, lo político, la responsabilidad social, escenarios que quedan de lado cuando el interés primordial de la educación gira entorno a la producción eficiente de fuerza de trabajo.

En este sentido, la burocracia institucional y las políticas neoliberales, trazan un interés eminentemente económico dentro de las instituciones educativas, que dejan tras de sí, un panorama desolador frente a la posibilidad de los jóvenes al acceder a una educación pública y de calidad. Seguramente, este tipo de discusiones merezca un

trabajo profundo que reconozca no solo el lugar de la comunidad académica frente a este problema, sino también las narrativas de quienes encarnan este tipo de conflictos y problemáticas, pues fruto del análisis complejo de este asunto puede devenir en soluciones contextuales y pertinentes con mucha más trascendencia, que cualquier falso altruismo que no ratifica ningún compromiso político, sino que por el contrario promueve y naturaliza a su vez el conformismo con soluciones coyunturales a problemas que resultan estructurales (Vega, 2015).

Pensar el lugar de construcción y producción del conocimiento, es relevante, aún más con los acontecimientos recientes, en lo que respecta a la educación y a la crisis sanitaria, que ha propiciado la virtualidad y el proyecto de escuela digital. Sin embargo, hay que decir, que estas condiciones no responden simplemente al escenario de pandemia, pues sobre la escuela digital hay proyectos que vienen de mucho tiempo atrás, como lo menciona el profesor Renán Vega: (2013).

Los programas informáticos aplicados a la educación, con los que se propone un dominio fácil y rápido de casi cualquier área del conocimiento, no tienen en cuenta que el aprendizaje es algo muy complejo, que no se limita a un adiestramiento rutinario, cómo lo ofrecen las “máquinas de enseñar” Además, en esos programas se confunde información con conocimiento, como si saber algo consistiera acumular datos, sin ningún orden ni coherencia lógica (Pág, 309)

Ahora bien si se coloca el proyecto de “escuela digital” en el contexto colombiano y latinoamericano, donde existen comunidades que viven en condiciones, en las que ni siquiera llega el servicio de luz o de agua potable, territorios en los que además existen, no solo en la periferia, sino también en el epicentro de las ciudades o cerca de ellos, poblaciones en condiciones precarias, dificultando en esta medida los niveles de acceso a la educación en doble medida por un lado la privatización y la mercantilización de la educación y por otro lado detrás de la cortina de humo que genera la educación virtual, se esconde un desconocimiento de los niveles de desigualdad, las condiciones de vivienda y existencia precarias de un grupo significativo de la población. Convirtiéndolo no solo en un problema técnico, ni siquiera, un problema meramente económico, es ante todo un problema ético y político (Vega, 2015).

Frente a este panorama, es una tarea con pertinencia histórica pensar la responsabilidad que como sujetos de cambio tenemos con nuestro país. El lugar de la academia, el rol docente, son figuras trascendentales como escenarios de discusión y como agentes de transformación, sin embargo, no son suficientes, su ejercicio se vuelve estéril sino está atravesado por la experiencia de los seres humanos que encarnan en su vida el largo itinerario de violencia y de despojo que pesa sobre la espalda de los oprimidos, de los desheredados del mundo, de quienes no son parte de un proyecto de sociedad, aunque su condición de ser humano, debería ser suficiente para tal cosa (Freire, 1987).

La importancia de la universidad pública, en la construcción de sujetos críticos

El panorama en el que hoy en día se encuentran la gran mayoría de jóvenes colombianos, respecto a la expectativa de tener un futuro lleno de oportunidades educativas y laborales que les permitan dignificar su vida es sumamente complejo, ya que nos encontramos en un territorio que históricamente ha tenido que padecer dinámicas de explotación, violencia e injusticia, que han configurado un pensamiento de desesperanza generalizado, cumplir los propios sueños y las metas en un país como Colombia parece imposible.

En este sentido la educación, tiende a ser un tema central al momento de hablar de un futuro con mayores oportunidades para los más necesitados. Sin embargo, no podemos olvidar que las dinámicas ideológicas del capitalismo actual también se reproducen en el ámbito educativo, especialmente en instituciones como la escuela y algunos recintos de educación superior (Vega, R. 2015). Por esto es necesario repensar la importancia de una educación con una postura crítica ante la realidad del mundo actual, una educación que propenda por el pensamiento, la reflexión y la transformación del sinnúmero de problemáticas que acarreamos la gran mayoría de ciudadanos en este país y que se ha convertido en un panorama naturalizado de nuestro diario vivir.

En el proceso de convertir la educación superior en una mercancía, el neoliberalismo con ayuda de los gobiernos y sus políticas, hace que esta deje de concebirse como un derecho fundamental del ser humano y pase a ser entendida como un servicio, esto tiene unas consecuencias profundas ya que en términos del lenguaje, se empiezan a emplear

algunos conceptos empresariales tales como eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, entre otros. En este sentido ya no se habla de un estudiante, sino de un posible cliente que debe tener un poder adquisitivo para acceder a los servicios que ofrece una universidad privada sin olvidar los elevados costos, y en donde no siempre se garantiza encontrarse en un espacio de reflexión, análisis y aprendizaje (Vega, R. 2015).

Mencionamos lo anterior tan solo para mostrar un pequeño análisis de la realidad a la que hoy se enfrentan la mayoría de jóvenes colombianos, sin desconocer que en muchos casos los adolescentes tienen que verse en la necesidad de trabajar exhaustivamente en una jornada laboral extensa, sin pago de horas extras y con un sueldo irrisorio para llegar en la noche a una institución educativa en donde lo último que quieren es llegar a pensar y cuestionar las dinámicas sociales, políticas y culturales que tienen que ver con las adversidades de sus propias vidas.

Desde la experiencia que hemos vivido como estudiantes de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, nos reafirmamos en la importancia de estar en defensa de la educación pública, ya que habitar estos espacios donde se propicia el desarrollo del pensamiento crítico, nos ha permitido generar procesos de concientización sobre la realidad del contexto local y global en el que nos encontramos. El haber tenido la suerte de trasegar por espacios académicos, donde la universidad, los profesores y compañeros, a través de las diferentes experiencias se encargaron de propiciar ese deseo por el cambio social y esa conciencia utópica de un mundo posible, ha sido una de las mayores satisfacciones que nosotros como estudiantes tenemos hoy en día, y así mismo esto nos llena de convicción para afrontar a futuro nuestra profesión como maestros.

Sin duda alguna, los espacios académicos de debate, diálogo, lectura y escritura han generado un desarrollo del pensamiento crítico, y por ende una interpretación crítica de la cruda realidad que nos trastoca día a día en este país. Además de esto, a través de las diferentes actividades, clases y metodologías utilizadas por algunos profesores que se encargaron de propiciar estos ambientes donde las preguntas y cuestionamientos generaban procesos de reflexión que nos llevaron a cuestionarnos el sinfín de verdades con las que está cimentado el mundo de hoy, y que no son más que construcciones sociales del ser humano.

A esto cabe sumarle los espacios de encuentro y de diálogo extracurriculares, donde nos reunimos para reflexionar sobre los diferentes espacios académicos, sobre experiencias de nuestra vida y entablamos conversaciones a partir de las diferentes dinámicas de poder que a diario vivimos en nuestra realidad, con lo cual de manera autónoma llegábamos a encuentros colectivos en los cuales se escuchaba la voz de todos. Estos escenarios de encuentro se suman a todo el contexto político que rodea la Universidad Pedagógica Nacional, donde procuramos estar al tanto de los diferentes foros, conversatorios, debates que suman a la construcción de lo que somos hoy en día. Todas estas experiencias nos han llevado a tener la convicción de que; sí es posible cambiar la realidad en la que estamos inmersos, en este sentido, bajo este proyecto curricular particular lo que queremos desarrollar va en la línea de la transformación y el cambio social, porque como dice Boaventura de Sousa Santos *para problemas globales, soluciones locales*.

Por consiguiente, pensar en una propuesta educativa a partir de lo que propone el proyecto curricular particular, debería tener en cuenta el panorama social e histórico del territorio colombiano para cuestionar las problemáticas del mismo, así pues encontrando en la Universidad Pedagógica Nacional una institución pública que se caracteriza por sus luchas, por su escenario participativo, donde se generan discusiones y propuestas, que permiten, repensar el panorama actual de cara a las necesidades de las comunidades y las poblaciones. Es por esta razón, que asumiendo un papel identitario como estudiantes de una universidad pública, nos reconocemos en las justas luchas que avanzan en los sectores populares, porque entre otras cosas, son padecimientos que hemos vivido como estudiantes y como ciudadanos, ante los procesos de mercantilización y privatización de la educación.

En este sentido, pensar las comunidades como lugar idóneo de construcción y producción de conocimiento no se trata pues de un sectarismo, ni de un delirio de izquierda, se trata de repensar el saber y el conocimiento, no se trata de ninguna manera de negar el proyecto de escuela actual, sino de cuestionar ética, cultural, y humanamente la misma como un proyecto de sociedad al servicio del capitalismo neoliberal. Se trata en últimas, de un lugar de resistencia y construcción, alrededor del fenómeno educativo con unas relaciones distintas, se trata de estar más cerca de los oprimidos, y dejar de ponerle el oído a la banca mundial para seguir sus indicaciones, pues para construir lo público, con verdadera trascendencia y transparencia, consideramos justo y coherente

hacerlo junto a las comunidades, adelantando procesos de transformación coherentes con sus problemas pero ante todo con su horizonte emancipatorio (Borda, F. 1999).

Caracterización del contexto particular

*De los pobres sabemos todo; en qué no trabajan, qué no comen,
Cuánto no pesan, cuánto no miden, qué no tienen, qué no votan,
Qué no creen... Solo nos falta saber por qué los pobres son pobres.
¿Será porque su desnudez nos viste y su hambre nos da de comer?*

-Eduardo Galeano

Después de haber contextualizado algunas problemáticas globales que hoy en día se evidencian en Colombia y Latinoamérica, es importante analizar las dinámicas propias del contexto en específico. A continuación se procede a desarrollar una caracterización que permita entender las problemáticas que convergen entre el contexto general y el contexto específico, al que asistimos ya hace algunos meses, con este fin, nos adentramos al contexto específico en el que estamos trabajando, para dilucidar las diferentes problemáticas del lugar que son concernientes al propósito de este proyecto curricular particular. La contextualización que se va a realizar ahora, cuenta con el respaldo de algunos documentos gubernamentales y otras investigaciones que se han realizado, además de ser descrito por uno de los participantes de este proyecto que ha vivido en carne propia las dinámicas del sector.

Como se mencionó con anterioridad en el texto, el lugar al cual asistimos cada quince días, específicamente los días sábados, se encuentra situado en el barrio Villa Mercedes, este pertenece a un sector de diferentes barrios denominado Altos de Cazucá, y hace parte de la comuna 4 del municipio de Soacha, que se encuentra ubicado a las afueras del sur de Bogotá D.C. siendo este el municipio más poblado del departamento de Cundinamarca

Figura 1

Ilustración 1 Mapa de los barrios que conforman Altos de Cazuca



Fuente: Programa en Altos de Cazucá Soacha (2008).

Este sector se ha caracterizado por ser un lugar que desde hace algunos años acoge la llegada masiva de familias que sufrieron las consecuencias del conflicto armado, y por culpa del desplazamiento forzado se vieron obligadas a llegar a esta zona periférica invadiendo los terrenos que en su momento no contaban con ningún dueño. Es así como Altos de Cazucá se ha convertido en un sector que ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas. Al respecto Rodrigo García (2017) nos dice:

Una de las razones que explican esta alta tasa de crecimiento poblacional es que Soacha es uno de los grandes receptores de población desplazada en Colombia y el mayor receptor del Departamento de Cundinamarca. La llegada de nuevos desplazados a la zona es constante y silenciosa. Las familias, de entre 5 y 10 miembros, llegan generalmente sin apenas pertenencias y se encuentran con las pésimas condiciones de hacinamiento, pobreza e insalubridad propias de la zona. (pág. 3)

De este modo, se pueden evidenciar las dinámicas que se han venido forjando en estos barrios, donde los problemas de violencia, educación, trabajo y salud se hacen constantes al albergar una población que cada día incrementa y a la cual los diferentes organismos gubernamentales no brindan atención.

Agrandando las dinámicas paupérrimas que se desarrollan a modo general, recae en un problema muy común en el sector y que al pasar los años sigue siendo latente dentro de estos barrios periféricos, nos referimos a la llegada de grupos armados que se encargan de tomar el poder a través de cobros mensuales a los comerciantes –las comúnmente llamadas vacunas- y diferentes personas, para preservar la seguridad en las calles, aparte de esto, también controlan y manejan el microtráfico en los barrios, respecto a esto (García, 2017)

En consecuencia, la llegada de estos grupos armados a la zona ha traído consigo un sinfín de problemáticas que no permiten que la población se libere de estas actividades de violencia que ya han venido padeciendo por culpa del desplazamiento forzado, en este sentido, los jóvenes son las principales víctimas de estas acciones,

debido a que el mismo ambiente que se vive y la edad en la que se encuentran los llevan a tomar decisiones que los adentra en las diferentes dinámicas que se mueven en estos barrios, es decir: la venta o consumo de sustancias alucinógenas, la conformación de pandillas, la pelea por el territorio, el contrabando de armas de fuego, entre otros. Estos aspectos son los que llevan a los mismos grupos armados a realizar acciones que infringen terror y miedo en la población, con la llamada limpieza social, con lo cual se sigue perpetuando el control y dominio a través de la violencia en los barrios de Altos de Cazucá.

Otro problema que aqueja a la gente del barrio Villa Mercedes y especialmente a todo el sector de altos de Cazuca, es la ilegalidad de los barrios ya que la mayoría de familias viven en casa propia, pero no cuentan con las escrituras de los terrenos debido al proceso de invasión por el cual han pasado estas tierras. Esto desemboca en un problema aun peor, y es que debido a la ilegalidad barrial, esta zona no cuenta con servicio público de alcantarillado y acueducto, desde el momento en que empezaron a llegar familias a la zona este ha sido un problema que al día de hoy se padece, se han avanzado en muchas conexiones de agua potable para la mayoría de estos barrios gracias a la labor de la misma comunidad que ha tenido que trabajar y poner las herramientas para realizar estos trabajos, sin embargo, actualmente ninguno de estos barrios cuenta con el servicio de agua potable y alcantarillado, todavía existen días y hasta semanas en las cuales no llega ni una gota de agua, respecto a esto Miguel Camacho (2006) nos dice lo siguiente:

Esto del agua no ha sido fácil, es producto del trabajo de la comunidad. Acá se han hecho las cosas con amor y con unión, no han faltado las discordias o las tensiones, hasta muertos, pero lo hemos logrado poco a poco”, narra Hugo Prieto, líder comunal e historiador de Altos de Cazucá, al sur de Bogotá, una zona de montañas áridas donde alguna vez hubo verde, naturaleza y paz. (pág. 83)

Es así como en años anteriores se concebía la situación en esta zona, las dinámicas con el servicio del agua han venido mejorando, sin embargo todavía las empresas locales no han podido ingresar a este sector debido al olvido estatal, ya que lo único que se argumenta es que la ilegalidad de los barrios no permite la entrada de ninguna empresa para poder solventar este problema (García, 2017).

De esta manera se suman un sinnúmero de problemáticas generales que afrontan cada día los habitantes del barrio Villa Mercedes por encontrarse en una zona que se ha venido construyendo de manera ilegal, según los parámetros estatales, es así como las calles tampoco cuentan con su respectivo pavimento, las vías de acceso a estos barrios se han construido por la ayuda y gestión de la misma población, el transporte ilegal es el único medio con el cual cuentan estas familias para poder bajar de esta zona periférica y así poder llegar a sus diferentes destinos de trabajo. Diferentes autobuses ya antiguos o pequeños carros han sido tomados por personas que se organizan de manera empírica para poder llevar a la gente de su trabajo a sus casas y de sus casas a su trabajo, así paulatinamente se ha venido solventando las problemáticas de movilidad en este sector.

En conclusión, las dinámicas que se han evidenciado con lo dicho anteriormente, nos muestran que hay mucho por hacer, por trabajar y aportar en estas zonas periféricas, que han sido los lugares donde se refleja de manera cruda y cruel las desigualdades de este país, de este modo desde nuestro proyecto curricular particular y con la mirada en la educación popular, vemos propicio la construcción del poder popular, el trabajo comunitario, la concientización de los sujetos, para así transformar las diferentes realidades que afrontan día a día las personas que viven en este sector.

Conociendo el territorio

En materia directa y abordando rasgos más específicos del lugar en donde la práctica toma forma, aparecen los y las líderes del proceso, desde la perspectiva comunitaria, este término es poco relevante, pues no se busca la figura de una persona para seguir ideas, sino que se construye en el común; sin embargo, en el aspecto social, son los que ponen su imagen para comunicar aquellas problemáticas, proyectos, exposiciones, frente a la población externa. Allí se encuentra inmerso el compañero Camilo Mejía, quien asume la representatividad, desde algunas propuestas, en relación con el proyecto “Unidos por un mejor futuro” trabajando mancomunadamente con nuestra perspectiva educativa de PCP, además de esto responde a las necesidades de trabajar por la convivencia, la cual propone la autonomía de aquellos que quieran ejercer el papel educativo, posibilitando espacios para que algunos jóvenes, se den la tarea de acompañar procesos deportivos con otros menores de edad.

Si bien la figura de Camilo es importante, él no reside en medio de la población, su lugar de vivienda está abajo de la montaña, por lo que supone una responsabilidad barrial el inmiscuirse en dichos procesos, y se evidencia otra figura en términos de representatividad. Aquí en la comuna 4 vive la señora Inés, una mujer de 68 años de edad; su casa está construida a partir de tejas, esta misma sirve como bodega de aquellos artículos que con esfuerzo hemos logrado gestionar para las actividades que se proponen; sirve como punto de encuentro, pues en ella se desarrollan reuniones, funciona como cocina, ya que es la voluntaria de generar las ollas en medio de los almuerzos comunitarios, el agua con que se lava la loza, y los utensilios con que se alimentan muchas personas en la cuadra. La figura y presencia de doña Inés es de suma importancia, además, es la mujer que asumió las coyunturas territoriales con fuerza, permitiendo ejercer presión a diversas entidades gubernamentales, acudiendo a la construcción de diferentes procesos que favorecen a niños, niñas y jóvenes del sector.

De nuestra parte presentamos con agrado la imagen de estas dos personas que han posibilitado los caminos de construcción, por medio de la confianza y el apoyo. A partir de las propuestas del compañero Camilo, con el interés de una formación integral, más allá de un refuerzo escolar. Acogimos los intereses de Camilo, y empezamos a trazar una ruta que permitiese la formación y refuerzo escolar, pero que entrará a dialogar con actividades sociales diarias en términos barriales.

De manera conjunta nace la idea de poner un nombre al proceso en el cual participamos, de tal forma que las voces en colectivo fueran escuchadas, y bajo la voz de muchos niños y niñas, se llega al común acuerdo de llamar el espacio *jugar, resistir y construir*. Propuesta que queda plasmada en las gradas del parque, con la intención de resignificar el territorio. Esta cancha se convirtió en el espacio donde realizamos de manera conjunta las diferentes actividades y juegos, a pesar de no contar con las mejores condiciones, pues muchas veces debemos ir con escoba y recogedor en mano para sacar el agua y la tierra que se empoza en la parte central de la cancha, sin embargo los niños y niñas y nosotros mismos adquirimos un sentido de pertenencia por este espacio y nos preocupamos porque siempre se encuentre en las mejores condiciones.

Este ejercicio se realiza para iniciar con el proyecto de convivencia que se articula a la propuesta de Camilo a través de los juegos populares y tradicionales. En medio del desenlace de las actividades, es de suma importancia tener presente los

saberes previos, y que a partir de estos se genera la construcción de las futuras clases teniendo en cuenta sus deseos y gustos, a través de espacios reflexivos, donde el diálogo es fundamental para proponer las siguientes sesiones, que giran en torno a juegos barriales y actividades pensadas por los niños y niñas de la comunidad.

En medio del proceso existen demás participantes, que asumen la responsabilidad popular desde su saber, y ejercen presencia en el sector. A partir de ello, entramos a dialogar en conjunto, logrando una articulación en los procesos tanto a nivel disciplinar, como a nivel social. Javier, miembro representativo del colectivo kirius antifa, realiza desde hace un año talleres de ajedrez, con miradas técnicas de la actividad en sí misma, pero con posturas sociales donde asume un proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de las piezas, acogido a tendencias sociales, recogiendo aprendizajes tanto barriales, como de vida, en medio de las posibilidades del juego, y en medio de las posibilidades de la comuna.

Las prácticas y experiencias trascienden el aspecto disciplinar, puesto que también se trabaja alrededor de la olla comunitaria, algunos ayudando a cocinar y otros manteniendo viva la llama de fuego que alimenta la olla en medio de la cuadra. Y en conjunto siempre realizamos almuerzo para todos y todas, también se trabaja para mejorar la calidad de acceso a la cuadra ya que sus dinámicas geográficas, al encontrarse en una zona empinada, no permite un traslado adecuado de las personas. Además participamos en el juego de ajedrez gracias al conocimiento previo por parte nuestra, y por el proceso de kirius. De esta manera, creemos en el carácter transdisciplinar del proyecto, así como reconocemos el diálogo de saberes que ayuda a la construcción de un eje mancomunado donde podamos superar de manera colectiva las diferentes problemáticas que se evidencian en este contexto.

A este proceso también se suma, la ayuda de dos personas, Gustavo y Camilo Montenegro que de igual forma realizan un acompañamiento en la comunidad. Ellos se preocupan por el nivel de refuerzo escolar, pues a raíz de la pandemia y de las dinámicas económicas, muchos se encuentran limitados, incluso excluidos del aspecto educativo institucional. Este rol se asume para resolver guías que proponen, pero también, como posibilitador de temas a estudiar que permita un mejor desarrollo en los aspectos generales de su vida en términos académicos.

Trabajar mancomunadamente es de suma importancia, pues encontramos una convergencia de Intereses a partir de la exclusión originada a nivel departamental, además, reconocemos la presencia de un interés a resolver, y son las maneras en que las relaciones sociales se presentan allí, mediando los niveles de violencia, de interés, de cooperatividad, de empatía, y de amistad. Somos creyentes en el proceso del barrio, y contar con el apoyo tanto de los diversos colectivos, como de aquellos líderes, siembra y cosecha la confianza utópica de soñar con otro mundo posible, permite caminar en aquella alternativa social y educativa, y genera lazos afectivos que se han ido potenciado a medida del tiempo compartido.

Para concluir con esta contextualización, es importante analizar cómo las problemáticas del entorno global repercuten en espacios tan particulares como el de Altos de Cazucá, esto en pro de evidenciar la pertinencia del PCP a la luz de la posible transformación de realidad de una comunidad que ha venido sufriendo como el resto de ciudadanos los daños de políticas transnacionales globalizantes, que van en pro del desarrollo del capitalismo, que se ha encargado de agudizar las problemáticas, con su tinte neoliberal característico en la actualidad (Vega, 2015).

De esta manera se puede observar también, como el terrorismo de estado bajo sus diferentes formas de infringir terror a la población, muestra como el barrio Villa Mercedes, es un claro ejemplo en el que se evidencian las consecuencias de lo que trae consigo mantener una estructura violenta en un país como Colombia. Así diariamente en esta zona, los grupos ilegales son los encargados de controlar la seguridad de la población y de sacar provecho de su poder para seguir perpetuando los negocios de ilegalidad, como lo son: el microtráfico, el cobro de dinero extra a los comerciantes, extorsionar a personas para garantizar su vida, entre otros (García, 2017). En este sentido el terrorismo de estado acarrea consigo un sinnúmero de problemáticas que solo han traído a la población colombiana y específicamente a la comunidad del barrio Villa Mercedes, momentos de angustia, zozobra, tristeza y dolor, por tan solo tener la desgracia de haber llegado a un lugar en el cual se viven a flor de piel las consecuencias de habitar un país que está en constante conflicto.

No se puede dejar atrás, el acontecimiento que produjo la pandemia y que puso en tela de juicio las maravillosas soluciones que plantea la puesta en escena de la escuela digital, que ya estaba siendo pensada y construida por los grandes gurús

educativos (Vega 2017) afirmaciones como la de que, nos encontramos en la era de los nativos digitales, quedan desvirtuadas, en un contexto como el del barrio Villa Mercedes, donde difícilmente las familias poseen aparatos para comunicarse, donde no llegan empresas de telecomunicaciones a brindar el servicio de internet, donde la geografía de la zona hace que la señal de un teléfono móvil sea paupérrima, donde el estado no brinda las posibilidades a los estudiantes de acceder a una educación digna, estas problemáticas mostraron de manera cruda los niveles de desigualdad que se amplían cada vez más en nuestro territorio y en Latinoamérica.

Para muchos niños y niñas de este sector, la educación se resumió en solucionar unas guías que sus docentes les enviaban cada mes –si es que les llegaban- de las cuales debían mostrar una evidencia a los profesores a través de imágenes que se enviaban por WhatsApp, guías que difícilmente eran desarrolladas ya que el mismo desinterés de los estudiantes, y el poco tiempo de sus padres, hacía que esta tarea difícilmente se cumpliera. Esto es evidencia del olvido estatal al que esta población ha tenido que someterse por años, el panorama es más desesperanzador cuando uno les escucha decir que aspiran a cumplir los sueños de convertirse en doctores, abogados, ingenieros, policías, etc.

Esta es la cruda realidad que se vive no solo en este sector, sino en un gran número de zonas olvidadas por el estado, por eso desde nuestra labor pedagógica, ética y política, nos recogemos en la educación popular como posibilitadora de espacios de transformación de estas realidades, que vuelva a traer consigo una palabra que ya muy poco se menciona hoy en día, y es la dignidad de los seres humanos, respecto esto Renán Vega (2015) afirma:

Es necesario proclamar una pedagogía de la dignidad que vuelva a fijarse en las personas como sujetos, rompa con esa infernal máquina burocrática sometida tecnologías deshumanizantes, se reconcilie con los ecosistemas y los saberes indígenas y populares, cuestione el capitalismo existente y se niegue a reconocerlo como el único y mejor de los mundos posibles. (pág. 355)

Por lo tanto, resignificar la dignidad a través de la resistencia a las dinámicas impuestas por el sistema capitalista, el neoliberalismo y toda la cruda violencia que se desenvuelve en Colombia, es tarea de las y los sujetos que se hacen partícipes en este

proyecto y que se lanzan en un camino de construcción colectiva por llegar a habitar lo que en palabras del Subcomandante Marcos es *un mundo en donde quepan muchos mundos*.

Perspectiva Educativa

Componente humanístico

Por un mundo donde seamos socialmente iguales,

Humanamente diferentes y totalmente libres.

-Rosa Luxemburgo

Ideal de ser humano

El ideal de ser humano que se pretende formar surge de lo expuesto anteriormente, la observación y posterior análisis de las problemáticas descritas con antelación, abren el horizonte de pensamiento para que este proyecto curricular particular en desarrollo propenda, no por la formación de un único ser humano, ya que se entiende el proceso de educación como un proceso humano y complejo en el cual intervienen diferentes esferas, en respuesta a esto se procura superar la perspectiva en la cual es exclusivamente el maestro quien educa y el educando quien es educado, en lugar de ello se entiende que en todo *proceso educativo complejo* existe; un sujeto plural en la educación (Silva, 2007) es decir, un nosotros en formación, en esta medida en lugar de preguntar ¿Cuál es el ideal de ser humano a formar? Nuestro proyecto curricular particular pretende responder a las preguntas ¿Cuáles son los ideales de seres humanos a formar a partir del acto educativo? ¿Cómo nos formamos a partir de dicho proceso? Esto con el fin de superar las propuestas educativas que entienden al educando como receptor de información sin voz, además, trascendiendo el imaginario educativo según el cual el maestro no tiene nada que aprender del acto educativo en cuestión.

Con respecto a esto, nuestro proyecto curricular particular pretende, en su horizonte humanístico y pedagógico alrededor del acto educativo que, tanto educadores y educandos se entiendan como seres humanos políticos, con pertinencia histórica, capaces de leer el mundo de manera consciente y crítica, en aras de incidir en la transformación de su territorio, comprometidos de manera ética y política con su contexto y con los que en él habitan.

Entendiendo al educando desde la perspectiva de Zuleta (1995) no como un receptor pasivo de conocimiento al que se le imparte un cúmulo de información, que posteriormente tendrá que repetir de manera inequívoca e invariable. Sino de otro modo, se pretende estimular a los educandos como seres capaces de preguntar, interrogar y procurar respuestas a estos interrogantes. Así mismo, motivar el desarrollo de lo que Silva (2007) denomina: la particularidad social; es decir, crecer con otros en busca de posibles soluciones a las problemáticas del contexto, que no únicamente los afectan de manera individual sino a nivel social y comunitario.

Es importante, hacer un análisis detallado del ser humano a formar, con el fin de comprender la intención de este proyecto curricular particular, para dar claridad a los conceptos que surgen del horizonte utópico que se está plasmando en esta investigación, de este modo, a continuación se encontrará el constructo teórico de dichos conceptos.

Ser humano consciente

Esta etapa como eje de la construcción educativa, se refiere al compromiso que diversas personas encuentran para su libertad, en tanto son actores partícipes de su entorno directo, capaces de incidir y decidir en el mismo, aunque pragmáticamente, se hallen limitados, y su libertad condicionada dentro de un contexto desigual u opresor. Por esta razón, existe la necesidad de generar conciencia en las personas, con el objetivo de producir transformaciones dentro de diversas realidades, así como la posibilidad de obtener una amplia autonomía decisoria. Cabe resaltar que el planteamiento de educación popular, transversalizado con la concientización, se aborda en la gran mayoría de casos en los contextos marginales, confrontando la práctica opresiva “generada en el proceso histórico para confrontar regímenes y condiciones de opresión, explotación, exclusión e injusticia social.” (Streck, Redin, Zitkoski, 2015, p. 20)

Aquella construcción de conciencia, está en muchos casos limitada por el control estatal, basándose en ficciones discursivas, con la tendencia de eufemismos encubridores frente a políticas anti democráticas, anti participativas, entre otras. Por ello, la libertad de los oprimidos resulta un camino colectivo construido a partir de la concientización, donde se debe poner en jaque críticamente, las dinámicas reales del contexto, así como lo menciona Freire citado por (Streck, Redin, Zitkoski, 2015)

El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación.

Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la

realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante (pág. 54).

Aludir a la observación de la realidad, significa entonces, reconocer los problemas que en esta se desenvuelven, para así, reflexionar sus causas y desembocar en la conciencia que posibilita libertad en las personas inmersas dentro de un contexto determinado, rehaciendo su mundo, y transformándose continuamente en él.

Ser humano crítico

En consecuencia, el ser humano consciente, es también un ser humano crítico. Al no estar basados únicamente en la interpretación de la realidad, que significa la conciencia de la misma, sino en su compromiso radical con transformarla, lo que refiere a la concientización “potencializa la creatividad de la acción transformadora ante las situaciones límite” (Streck, Redin, Zitkoski, 2015, pág. 106). A partir de esto, se inclina a la reflexión crítica, es decir, al análisis directo de situaciones en las que se hallan inmersas las personas, con la intencionalidad de incidir objetiva o subjetivamente en su transformación.

Es necesario evadir aquellas aceptaciones ingenuas en medio de la sociedad, puesto que la adquisición de ideas propias toma importancia respecto a una emancipación de procesos alienantes y opresivos. En la abolición de la pasividad -que admite las conductas como normales y naturales-, entra en convergencia la capacidad de distinguir los pro y contras de diversos comportamientos sociales, haciendo frente a la necesidad de asumir un papel transformador y dignificador, interviniendo y conociendo a profundidad las coyunturas comunitarias, de tal manera que pueda incidir en ellas autónomamente, ejerciendo su carácter liberador. (Streck, Redin, Zitkoski, 2015)

Ser humano con pertinencia histórica

Atendiendo a la formación del ser humano, se remite al enfoque del mismo con pertinencia histórica; la conceptualización de este, se ubica desde Freire (1987) quien afirma: “Hacer la Historia es estar presente en ella y no simplemente estar representado en ella” (pág. 40). Entendiendo que, el carácter práxico de la acción, significa inmiscuirse directamente en los procesos emancipatorios, acudiendo a la capacidad transformadora que tienen las personas sobre la realidad y por ende la historia que ellas mismas construyen.

Construir y entender al ser humano como Histórico, lo dota de participación democrática al comprender su posición y posibilidad en la realidad, siendo capaz de omitir las tendencias neoliberales, que incitan por lo general, a la aceptación histórica y cultural, como natural, inamovible e irrefutable. En consecuencia con la criticidad de las personas, reconocer la realidad en que se está inmerso, desenlaza en participar de manera activa en la solución de coyunturas contextuales que oprimen a la comunidad comprendiendo la responsabilidad que cargan en los hombros, donde diariamente se superan conocimientos pasados (Streck, Redin, Zitkoski, 2015). La historia debe ser la lucha por un mundo donde quepan varios mundos, como afirma el Subcomandante Marcos, re existiendo en la deconstrucción de tradiciones, y germinando en el bien común por medio del saber y participación histórica.

Transformación del territorio

Ahora bien, la transformación, no se determina como es asumida tradicionalmente en el sentido de progreso económico, sino que implica un proceso directo con la comunidad donde las relaciones que se desarrollen, tengan como bandera fundamental la priorización de dicho contexto en sus necesidades, y no una excusa para determinado objetivo individual, beneficio económico personal, o imagen de caridad frente a la generalidad poblacional. Se aleja de las nociones netamente discursivas, y pasa al aspecto de la acción. En este sentido, transformar no significa una condición superficial, sino que implica una rigurosidad, que se ve implicada en el proceso de la educación, para así llegar al fondo del sistema y ponerlo contra las cuerdas (Streck, Redin, Zitkoski, 2015). El compromiso que se asume respecto al cambio, también existe en aquellos hombres que se encuentran inmersos dentro de los contextos populares.

Ser humano ético

La ética está atravesada por dos interpretaciones. La primera, se encarga de legitimar un proyecto social, económico, al servicio del capitalismo, a través del discurso omnipotente de salvación, que a pesar de la exclusión, privatización, y opresión, se vende como el mejor postor para el éxito social, éxito representado en el desarrollo tecnológico y material, en vez de humano, a nivel democrático y equitativo, es decir que "Las estructuras socio económicas actuales son injustas, deshumanas y antiéticas porque prohíben al ser humano realizarse en su vocación ontológica." (Streck,

Redin, Zitkoski, 2015, pág. 210), incurriendo, además, en el ámbito formativo, con el objetivo globalizante de alcanzar la mayor cantidad de niveles sociales posibles.

La segunda mirada que se le da, recurre a un carácter dignificador, que posibilita a los oprimidos, a los desfavorecidos, y de modo general, a las personas, una calidad de vida justa, en donde las posibilidades no sean negadas a beneficio de magnates y opresores del sistema. La ética de la dignidad, debe hacer frente a la ética del lucro, generando resistencia y humanización, enfatizando los procesos de solidaridad, de reconocimiento, para generar caminos de emancipación que permitan la dignificación común. (Streck, Redin, Zitkoski, 2015)

La formación del ser humano ético, va de la mano con la intención concientizadora, con la apropiación crítica, para así, ser incidente en el territorio de manera reflexiva y autónoma a través de la problematización contra el sistema, hallando los caminos de resistencia ante las diversas formas de agresión que este mismo presenta.

Ser humano político

Siguiendo la línea argumentativa, cuando se habla de un ser humano político, se hace referencia a los hombres y mujeres que son capaces de comprenderse como sujetos críticos y conscientes del mundo en el que se encuentran, para así desde su praxis convertirse en agentes transformadores de su propia realidad (Freire, 1999). De esta manera el acto educativo se convierte en un acto político que no posee ninguna neutralidad, entrando en las decisiones a favor o en contra de la transformación y emancipación de los oprimidos.

El ser político, es un ser conocedor de su realidad y en consecuencia creador de su cultura, esto lo hace a través de la resignificación del acto educativo, respecto a esto Paulo Freire (citado en Streck, Redin, Zitkoski, 2015) nos dice:

Necesitamos una educación para la decisión, para el aprendizaje de la responsabilidad política y social, vinculada con el saber democrático y participativo y no para servir al autoritarismo que fomenta la opresión y profesa la alienación como si viviéramos en un mundo determinado y a-político (pág, 402).

Es así como el acto educativo toma fuerza en la formación de seres políticos, convirtiéndose en una herramienta que genera procesos de transformación en la

realidad, aún con el sin fin de dinámicas desiguales que hoy en día circundan por los diferentes contextos.

Teoría de desarrollo a escala humana

A partir de los postulados realizados anteriormente, la teoría de desarrollo que traza nuestro horizonte humanístico, y que va en coherencia con la perspectiva epistemológica que se ha venido suscitando, es la *teoría de desarrollo a escala humana*, trabajada por el economista y político de nacionalidad Chilena, Manfred Max Neef. Este autor con ayuda de otros intelectuales, propone esta teoría en el año 1986, con el fin de darle un giro discursivo a los planteamientos de desarrollo humano que no comprendían la complejidad del ser humano, y que en su mayoría planteaban soluciones que solo respondían al aspecto económico.

Teniendo en cuenta nuestra intención educativa, que parte del postulado de ideal del ser humano, vemos cómo esta perspectiva planteada por Max Neef converge desde un sinfín de puntos de vista que enriquecen y dan fuerza al propósito de este proyecto curricular particular. En esta medida, es importante rescatar las propuestas, teorías, y epistemologías que nacen desde América Latina, con el fin de generar una cultura intelectual que le apunte al rescate del saber popular, del saber propio, del saber que el ser humano latinoamericano encarna en sus propias realidades, para así propiciar espacios donde la academia realmente sirva como una herramienta transformadora de las problemáticas que surgen en los diferentes contextos. En este sentido, la teoría de desarrollo a escala humana es el claro ejemplo de un trabajo consciente, que surge desde bases populares, y que busca atender a las necesidades fundamentales de las personas sin importar su clase social o cultura (Max Neef, 1986).

Construcción colectiva de una teoría

Para entrar a desarrollar los postulados de esta teoría, es importante recalcar, el trabajo colectivo que hubo detrás de la construcción de este escrito, en la cual el mismo autor reconoce la ayuda de intelectuales que se apoyaron en la transdisciplinariedad para generar este texto. En este sentido es importante nombrar y reconocer a: Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn como los coautores que trabajaron mancomunadamente con Max Neef en dicho proyecto, así mismo se hace necesario reconocer la colaboración de: Felipe Herrera, Hugo Zemelman, Jorge Jatoba y Luis Weinstein. Es

trascendental puntualizar este hecho ya que tanto el autor como nosotros desde nuestro proyecto curricular particular, le apuntamos al rescate del trabajo colectivo, como formas de hacer resistencia a esas dinámicas de individualismo, egoísmo y narcisismo que se evidencian en la sociedad actual y que se reproducen de manera concreta en la cultura académica.

La teoría de desarrollo a escala humana, plantea desde un principio la importancia de generar procesos en los cuales exista una construcción colectiva, donde la participación activa de la población sea un eje fundamental a desarrollar, en el cual la persona es protagonista de su propio cambio, de esta manera Max Neef (1986) nos dice “ Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo” (pág. 14). En este sentido se hace necesario plantear dinámicas donde las relaciones sociales cambien, y la población se convierta en agente principal de transformación de sus propias problemáticas, para así concebirse como seres conscientes y críticos que subviertan el orden establecido, para romper con las jerarquías implantadas desde la perspectiva política, social y cultural.

De este modo la propuesta parte del propósito de generar espacios de verdadera democracia, de una participación real de la población, donde se deje de lado la burocracia y los ciudadanos se empiecen a concebir como actores conscientes y críticos de su realidad, en este sentido Max Neef (1986) afirma

El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado Latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas. (pág, 15)

En este sentido se hace necesario revertir las políticas tradicionales de los países latinoamericanos, para crear unas bases populares donde la organización política y social se dé desde abajo hacia arriba, es decir, se parte de las necesidades, problemáticas, y construcciones de la población en sus diferentes contextos, para así

responder a políticas generales en las cuales se reconozca la verdadera voz del pueblo y su participación que se hace imprescindible.

Es así, como la teoría de desarrollo a escala humana se ajusta a la satisfacción de las *necesidades humanas, donde el desarrollo se centra en las personas y no en los objetos*. De este modo se hace necesario entender que bajo esta teoría se parte de un punto de vista diferente, al que han planteado organizaciones internacionales y los que se conciben en términos generales como calidad de vida, que en la gran mayoría de casos se resume a la posibilidad de consumo que tienen las personas y no a la satisfacción de necesidades que van más allá de lo económico (Max Neef, 1986).

Las necesidades del ser humano pueden entenderse bajo diferentes perspectivas, sin embargo es importante rescatar los postulados de las humanidades que hacen resistencia a los postulados económicos que se han sobrepuesto de manera global y que hoy en día dictan de manera descarada las directrices hasta de la misma felicidad. Desde la teoría de escala humana se construyen dos categorías de suma importancia, la primera hace énfasis en las *necesidades existenciales*, de las cuales surgen: el ser, el tener, el hacer y el estar. La segunda categoría se enfoca en las *necesidades axiológicas* en las que se encuentran: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y Libertad (Max Neef, 1986). Estas necesidades se plantean de manera vertical y horizontal, al punto de generar un matriz en la cual se observa el compendio de necesidades axiológicas y existenciales las cuales el ser humano necesita satisfacer, para hablar de un desarrollo a escala humana que responda a la complejidad de las personas desde todas sus dimensiones y le apunte a su integralidad.

Figura 2

Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 2Matriz de desarrollo a escala humana

Necesidades según categorías axiológicas	Necesidades según categorías existenciales			
	1. Ser	2. Tener	3. Hacer	4. Estar
1. Subsistencia	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
2. Protección	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad.	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
3. Afecto	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.
4. Entendimiento	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comuncacionales	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.	Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
5. Participación	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, trabajo	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar.	Ámbitos de interacción participativa, partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
6. Ocio	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar.	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes.
7. Creación	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad.	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios, de expresión, libertad temporal
8. Identidad	Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad.	Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
9. Libertad	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	Plasticidad espacio-temporal.

Fuente: Teoría de desarrollo a escala humana

Necesidades-satisfactores

Partiendo de esta matriz, es importante plantear la diferencia entre necesidades y satisfactores, para así comprender de manera profunda esta teoría, los satisfactores son las formas en las cuales se satisfacen las necesidades, “por ejemplo, la alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad

fundamental de subsistencia” (Max Neef, 1986, pág. 26), de esta manera existen un sinfín de satisfactores que se pueden emplear para las diferentes necesidades, esto puede variar según el contexto “Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento” (Max Neef, 1986, pág. 26). Es así como se hace importante entender estos postulados para no llegar a confundir las intenciones del desarrollo a escala humana.

De esta manera el sistema capitalista se ha encargado de bombardearnos de una suma de mercancías que muchas veces confundimos como nuestras necesidades, en este sentido es importante comprender lo siguiente, planteado por Max Neef (1986).

Primero: Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. Segundo: Las necesidades humanas fundamentales (como las contenidas en el sistema propuesto) son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades (pág. 27).

Se hace trascendental analizar y entender lo dicho por el autor en el planteamiento de esta teoría, para así comprender desde nuestra experiencia ¿Cuáles son las necesidades fundamentales que hoy en día satisfacemos? ¿Cuáles necesidades estamos dejando de lado? ¿Cuáles han sido las necesidades que ha implantado el sistema capitalista, para perpetuar su lógica mercantil? Estos y otros cuestionamientos surgen a partir de lo analizado, sin duda alguna hoy más que nunca es imprescindible poner esta teoría en términos de la praxis, en términos de la acción y reflexión para así hacer realidad las utopías que trazan el horizonte de la transformación y emancipación del ser humano.

En consecuencia, esta teoría representa factores de suma importancia que pasan desapercibidos en el mundo actual, es así como el autor plantea un rescate del ser humano desde todas sus dimensiones con el fin de generar alternativas coherentes y lógicas con las verdaderas necesidades que poseen las personas, haciendo al mismo tiempo resistencia al orden hegemónico que se ha implantado, en el cual los análisis de desarrollo se hacen de manera cuantitativa, y se estudian todas las naciones, partiendo

de estadísticas generales sin comprender la particularidad de cada contexto, sin embargo, Max Neef (1986) propone una evaluación cualitativa, donde cada sujeto desde su contexto y sus condiciones de posibilidad pueda tener una mejor calidad de vida, sin necesidad de acudir al gran imperio mercantil que cada día nos bombardea de información y necesidades que no responden al verdadero desarrollo del ser humano.

Componente Pedagógico

A los desharrapados del mundo y a quienes,

Descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan.

Paulo Freire

Pedagogías críticas

Partiendo de la línea epistemológica que se ha venido teorizando, es de suma importancia centrar el análisis teórico en lo que hoy en día se conocen como las pedagogías críticas, ya que estas son eje central de la postura que le da fuerza a la perspectiva pedagógica dentro de nuestro proyecto curricular particular. En este sentido, no se puede olvidar la tradición crítica de la cual surgen las diferentes propuestas pedagógicas que plantean una alternativa al modo de vida que hoy en día se imponen dentro de los mismo espacios de formación académica, y que se encargan de generar dispositivos de control que configuran las formas de ser que actualmente se evidencian en la cotidianidad.

Es necesario reconocer los aportes que ha hecho la teoría crítica a la configuración de una pedagogía que se enmarque bajo esta misma línea y que reconozca desde el ámbito educativo un lugar de disputa, para la reconfiguración de las subjetividades y la verdadera transformación de la realidad. Es así como diferentes teóricos, a través de los tiempos se han encargado de generar un constructo crítico el cual afronta de manera directa las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, etc. De esta manera Mejía (2011) nos dice lo siguiente:

En ese sentido, las propuestas en estos ámbitos construyen con especificidades las luchas por la transformación y la emancipación social, cultural y económica. Es así como el proyecto educativo y pedagógico recoge el acumulado de la

tradición crítica construida en occidente eurocéntrico y en nuestras latitudes latinoamericanas, orientales, y africanas, para darle contenido a los fundamentos de una teoría crítica que servirá de piedra angular para la construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (Pág. 70)

Es así como se hace trascendental no solo reconocer las resistencias surgidas desde occidente, sino por el contrario entender que desde diferentes lugares del mundo se generan proyectos emancipatorios, que buscan transformar las prácticas hegemónicas y que van en la construcción de proyectos alternativos que subviertan el orden establecido del mundo globalizado en el que hoy nos encontramos.

Paulo Freire y la pedagogía crítica

Dentro del contexto Latinoamericano, no se puede olvidar la gran influencia que ha tenido el pedagogo y filósofo Brasileño Paulo Freire, que a través de sus diferentes reflexiones planteadas en sus escrito nos llevó a reconfigurar desde nuestro territorio una pedagogía crítica que estuviera a favor de los oprimidos, de los más desfavorecidos, y que de manera teórico-práctica planteara soluciones pedagógicas, didácticas, metodológicas que respondieran a las verdaderas problemáticas de la población y que plantearan resistencia a las dinámicas impuestas por la educación tradicional.

De esta manera la perspectiva política de la educación propuesta por Paulo Freire, pone al maestro y al educando en un lugar de pensamiento, de crítica, de reflexión y de transformación continua para buscar la liberación de manera colectiva, ya que como lo expresaba él mismo “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1987, Pág. 68). Por lo tanto la búsqueda de una emancipación colectiva es uno de los pilares fundamentales de la pedagogía crítica de Freire, que a través de la dialogicidad logra poner de manera horizontal las relaciones entre educador y educando donde los dos de manera bidireccional son potenciales constructores de conocimiento y transformadores de su realidad (Freire, 2005) en tanto que estas ideas también se enmarcan dentro de la perspectiva de la Educación Popular que hace parte de nuestro proyecto.

Sin duda alguna el aporte epistemológico realizado por este autor ha servido desde el aspecto pedagógico para crear una perspectiva crítica de la educación, que no reproduzca los valores del sistema capitalista, que plantee una alternativa coherente con

las necesidades de los oprimidos, y que proponga un ideal de ser humano y de sociedad, que sea ese horizonte utópico el cual nos sirva para seguir creyendo en las luchas populares (Freire, 2005). Respecto a esto también es importante aclarar que esta perspectiva no se mueve como una doctrina dogmática, ni como una propuesta política ortodoxa, ya que esta también es susceptible de críticas y de cambios.

Por lo tanto, pensar en pedagogías críticas nos pone en el lugar de la acción, de la reflexión y de la transformación posibilitando caminos de liberación ante los dispositivos de control a los cuales hoy nos vemos sometidos, dispositivos que especialmente hacen parte de instituciones como la escuela, que son los espacios de acción que nosotros como futuros maestros vamos a tener que afrontar con crítica, criterio y dignidad, para poder hacer frente a las dinámicas de la mercantilización de la educación que cada vez amplían más la brecha de desigualdad, condenando al ser humano a un mundo con poca esperanza de bienestar y vida.

De este modo, es importante reconocer que tanto Freire como otros académicos han venido aportando a esta pluralidad de concepciones críticas que si bien cuentan con particularidades de su contexto, también se relacionan de manera muy cercana, para así construir una epistemología dentro del bagaje teórico que podemos encontrar en las posturas de una pedagogía crítica, es así como al trasegar los años van surgiendo nuevos cuestionamientos que obligan a reconstruir la base teórica planteada por Freire, en este sentido Mejía (2011) dice:

Por lo anterior, las teorías y pedagogías críticas van más allá de las preguntas de ¿qué?, del ¿cómo? y de ése ¿para qué? reducidos en educación. Además de redimensionarlas, las reelabora preguntándose por el destino de lo humano (¿para qué?) haciendo visibles los contextos y las identidades (¿dónde?), los sentidos personales de individuación (¿para quién?) y el sentido ético y estético de ella (¿por qué?) (Pág. 78)

Es así como las pedagogías críticas han venido reconfigurándose y así mismo actualizando sus modos de resistencia ya que los dispositivos de poder y de control cada día son más eficientes hasta llegar al punto de no ser percibidos por el mismo ser humano, haciendo creer de manera ingenua que la idea de libertad, democracia y justicia funcionan de la mejor forma en el sistema actual, por ende es importante

replantear las preguntas, las luchas, la organización y los modos de resistencia para así hacerle frente al poder hegemónico y sus formas de opresión.

En esta perspectiva que se ha venido argumentando, es necesario recalcar la diversidad de formas de lucha y resistencia que nacen de los diferentes contextos y que abren multiplicidad de caminos en los cuales las pedagogías críticas muestran su complejidad de construcción y variedad de formas de transformación de la realidad, que enriquecen una episteme en la cual se pone en diálogo distintas construcciones teóricas que apuntan a la emancipación del ser humano (Mejía, 2011).

Pedagogía liberadora

En relación con lo anterior, con el ánimo de pretender una pedagogía liberadora para el proyecto curricular particular, es necesario en primera medida entender al ser humano como un ser de relaciones, es decir, no está solo en el mundo. Sino, que está con el mundo, en esta medida el estar abierto a las relaciones con los otros y con su entorno lo hacen creador y creación del mundo. (Freire, 2002)

En este diálogo entre seres humanos - mundo y entendiendo que el ser humano es constructor de la cultura, en la medida en que esté lucha contra lo establecido y lo determinado, a partir de su carácter creativo. Conforme a lo anterior se puede pensar que el ser humano no es el resultado de una cultura hegemónica, creada y definida. Sino que en lugar de ello que aun cuando el ser humano está condicionado por su contexto y sus relaciones sociales, no son estas cuestiones invariables que lo determinan.

Por ello pensar una pedagogía liberadora implica entender que, aun cuando las instituciones creadas por el hombre para organizar las sociedades humanas, ejercen su poder controlando la libertad de los individuos. Estas redes formadas, aun cuando robustas, son en doble medida foco coercitivas pero además foco de resistencia, debido a que; “Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder, es decir, donde hay poder hay resistencia” (Díaz, 2006) citando una máxima del pensamiento foucaultiano.

En la propuesta de una pedagogía liberadora, basada en el amor y en la relación dialógica entre educador y educando el pensador brasilero Paulo Freire propuso elementos fundamentales, partiendo de la noción metodológica educativa y desglosando

allí la posibilidad transformadora que posteriormente propone para la Educación liberadora.

Por una parte establece una crítica a lo relacionado a la educación bancaria, que se remite a la transferencia de información desde el educador al educando, sin reflexión, sin crítica, sin autonomía, donde el educando es subordinado al educador; mientras por otro lado la propuesta de la educación para la liberación, que se ha venido desarrollando, y encuentra similitudes con la educación popular en tanto que; el propósito de la educación liberadora nace “en su impulso inicial conciliador. De ahí que esa forma de educación implica la superación de la contradicción educador-educando, de tal forma que ambos se hagan simultáneamente educadores y educandos.” (Streck, Redin, Zitkoski, 2015, Pág. 306) esto implica democratizar los espacios del saber, pero además comprender la posición histórica que deben asumir los participantes de este proceso educativo, con el propósito de generar incidencia dentro de su propia transformación.

Por otro lado, vale la pena aclarar que esta libertad no se traduce en; “la posibilidad de realizar todos los deseos, en el sentido de anhelar la libertad por encima de cualquier límite, como piensan muchos del mundo moderno.” (Streck, Redin, Zitkoski, 2015, pág. 309) sino que significa, una lucha incondicional por un bien común, por la libertad de quienes en el proceso educativo interactúan, procurando que los deseos no sean saciados individualmente, sino, que representan en su conjunto, una libertad para sí mismo y para la comunidad en general.

Es por ello que proponemos como se ha mencionado a lo largo de este proyecto curricular particular un ser humano participativo y creador que haga frente a las instituciones que pretenden trasegar y cohibir su libertad, es decir, en relación con la ideas de la pedagogía de la liberación un ser humano que no es víctima de las épocas históricas, por el contrario, se pretende un ser humano consciente de que es creador, recreador y que tiene un carácter transformador y decisorio frente a realidad (Freire, 2002) la pedagogía de la liberación con una mirada que se enmarca en el pensamiento utópico propone el desarrollo de nuevos mundos, diferentes y revolucionarios, pensados a partir del amor en aras del desarrollo individual y social.

Educación popular

Cuando se habla de educación popular, no se debe abordar desde la singularidad del caso, pues se hace necesario generar un reconocimiento a las diversas educaciones populares que se insertan dentro de los contextos; el profesor Alfonso Torres (2019) lo describe de la siguiente forma:

De entrada, hay que aclarar que no existe una manera única de entender la EP; para Joao Bosco Pinto [no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas]. (pág 13)

Ahora bien, ese reconocimiento de su diversidad, no se fundamenta simplemente en la mención, y en cambio, ofrece una amplia gama de saberes que permite una convergencia dentro de los propósitos, lo cual orienta su comprensión más allá de la existencia única de una sola educación popular. La razón es muy sencilla: al no contemplar la educación popular como unidad determinada e inamovible, se omite una definición directa de lo que está misma es, puesto que los discursos dentro de los cuales se configura su narrativa, están trazados desde las distintas poblaciones que construyen su educación popular de manera particular, hallando relación en cuanto a propósitos comunes, pero germinando desde su autonomía y necesidad específica.

Como bien lo expresa el profesor Torres (2019), existe un común denominador que ha caracterizado a la educación popular en su variedad de expresiones. “Las diversas definiciones remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los agentes educativos. Sin embargo, podemos distinguir un “núcleo común” de elementos constitutivos –explícitos o implícitos– que nos posibilita conceptualizarla.” (Pág 14) Así encuentra que dicha práctica se ha ido trabajando desde una lectura crítica de la realidad; donde se hace necesaria una intención política que permita la emancipación frente al sistema globalizante; se preocupa por fortalecer la historicidad que enmarca a los contextos dominados y así ser actores principales de su transformación; sembrando la utopía educativa con la posibilidad que tiene esta de transformar, actuando desde la subjetividad popular; se preocupa fuertemente en la adopción metodológica alternativa, donde se ponga en acción la participación activa, y el diálogo constante. (Torres, 2019)

Hay que tener en cuenta algo fundamental, y es que las bases de la educación popular, están cimentadas a partir de la resistencia a un proyecto capitalista dentro de la sociedad, en donde la deshumanización se vislumbra con suma frecuencia, explotando y controlando a cabalidad la mayor parte de la humanidad y de la naturaleza. “Todas las propuestas de EP han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas” (Torres, 2019, pág. 14). A partir de ello, las construcciones que se desarrollan con la bandera de educación popular, acarrearán un compromiso social frente a dicho sistema.

Dentro de esta bandera, mencionada anteriormente como educación popular, muchas personas se acogen a su nombre, pero desconocen el significado que esta tiene dentro de la práctica educativa, y contemporáneamente, la asumen creyendo que el aspecto popular, significa simplemente educar a personas pobres, desplazadas, etc.; sin comprender que la noción asumida al término popular, refiere a una comprensión crítica desde el aspecto contextual, asumiendo un cambio en las formas de concebir el mundo y la educación. Esta se basa en el respeto por la vida justa, tanto natural, como humana, claramente recogido en las comunidades marginales, en *los nadie*, como lo llama Eduardo Galeano, en su escrito titulado con el mismo nombre.

Lo anterior, está descrito por Paulo Freire como la necesidad de concientizar, a dichas comunidades frente a dinámicas de desigualdad. Al respecto de la concientización Freire (citado en Streck, Redin, Zitzoski, 2015) dice: “Entendí inmediatamente la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica de la realidad” (pág 105). Aquello donde surge la necesidad de entender que los sujetos están condicionados pero no determinados, por tal motivo es posible soñar e imaginar la construcción de un espacio que vele por la integridad humana, por un reconocimiento sincero al saber, y que permita dentro de las relaciones humanas, un desenlace más justo, sin la exclusión que se genera dentro del sistema capitalista-neoliberal.

La educación popular, abarca también un aspecto político, recogido dentro de sus discursos práxicos, en la búsqueda de alternativas emancipadoras que dignifiquen a los seres humanos excluidos, olvidados, oprimidos en medio del territorio, a través de la

construcción crítica, siendo personas partícipes y actores dentro de su entorno para la transformación de su realidad, a partir de un proceso constante de concientización. Aquello de la transformación, implica un desarrollo democrático, justo, en donde las posibilidades no queden reducidas, y el compromiso frente a un sistema desigual se potencie en la búsqueda de mundos nuevos. Se abarca la noción política, debido a la importancia que toma esta dentro de la educación, pues no se puede caer en la ingenuidad de que lo político se efectúa simplemente en los entes gubernamentales que tradicionalmente regulan a la población. Freire (citado en Streck, Redin, Zitkoski, 2015) menciona lo siguiente:

Es en este sentido también que, tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales sea la claridad alrededor de a favor de quién y de qué, por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y a favor de quién y de qué, por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Mientras más ganamos esta claridad a través de la práctica, más nos damos cuenta de la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. (pág. 406)

La educación desempeña un papel importante frente a lo político, y es que los espacios del saber dentro de las características convergentes de educación popular, representan una capacidad decisoria, un espacio constante de debate, una necesidad concientizadora frente a las desigualdades en su espacio, una formación en derechos, un ejercicio de autonomía, siendo ello parte crucial del aspecto político. Además, se establecen relaciones de poder horizontales, en donde se intenta contraponer la relación dominante del profesor, como ente supremo del saber, y se desglosan las actividades de reconocimiento entre seres humanos.

En conclusión, la educación popular se enmarca desde diversas nociones que permiten hallar puntos de convergencia, aún en contextos diversos. Esta carece de una definición sensata, pues así como los seres humanos, ella misma no se concibe como determinación, y se reconoce como inacabada, permitiendo una reflexión constante, necesaria para la transformación. Encuentra similitudes, que le permite tener una conceptualización frente a características frecuentes. La noción de criticidad, de participación, de transformación, de política dentro del campo educativo, son algunas de sus convergencias en los diferentes espacios. Además, se preocupa constantemente en la

dignificación de los oprimidos, que resultan siendo aquellas personas ubicadas geográficamente en las periferias, en las zonas marginales, incluso en los territorios rurales, cargando consigo una realidad que no escogieron, pero que pueden transformar a partir de la praxis educativa que se desenlaza en la educación popular.

Componente Disciplinar

Concepto de educación física

Desde la perspectiva epistemológica que se ha desarrollado en este proyecto curricular particular, se hace importante generar una propuesta alternativa frente a los postulados tradicionales que se han venido construyendo alrededor de la Educación Física. De esta manera se resalta la importancia de reconocer esta propuesta que nace en un contexto popular, que se da a partir de las necesidades propias de la población, y que plantea una superación a las dinámicas homogenizantes que se evidencian en las prácticas de lo que comúnmente se conoce hoy en día como Educación Física.

De tal forma se halla la necesidad de problematizar aquellas dinámicas que se centran en la reproducción del sistema hegemónico, a través de la instrumentalización de los cuerpos, y sus subjetividades, acudiendo a prácticas de competencia, exclusión, normalización, docilización que se encargan de crear estereotipos y prácticas que responden a las necesidades mercantiles. En respuesta a esto, mediante ejercicios de construcción dialógica, nuestra propuesta conlleva a generar espacios que contribuyen a la emancipación y transformación de las conductas consumistas que cosifican el cuerpo, hasta tal punto de volverlo como un producto que debe obedecer a las leyes de la oferta y la demanda.

Como propuesta liberadora, la educación física se cimenta por medio de la concientización corporal tanto del individuo como del colectivo, en la cual se reconozcan la diversidad de corporalidades, que permitan una construcción colectiva a partir de la diferencia. Esta educación física apunta a la formación de sujetos políticos, críticos y conscientes que sean capaces de generar procesos de transformación en sus territorios.

En consecuencia, se reconoce la importancia que tiene esta disciplina dentro de los contextos populares, y así mismo los procesos emancipatorios que se pueden llegar a realizar a través de prácticas corporales conscientes, que le apunten al trabajo colectivo,

al entendimiento mutuo, al reconocimiento de la diversidad, a la resignificación del saber popular, para así poder ser constructores activos de su propia cultura. Esta amalgama de características y propósitos se hacen pertinentes a la luz de las problemáticas que se viven de manera general en el mundo actual, apuntando a la renovación de las formas de resistencia y así mismo planteando un horizonte utópico que cambie las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas planteadas por el sistema capitalista.

Argumentos de selección del enfoque

Se considera el enfoque de la Experiencia Corporal como la más adecuada en lo referente al proyecto curricular particular que se desarrolla actualmente, debido a que este enfoque se enmarca en el entendimiento de los fenómenos sociales y culturales que atraviesan el cuerpo desde el pensamiento complejo, partiendo de lo anterior se considera significativo el análisis del ser humano y del cuerpo que realiza la experiencia corporal como enfoque en la medida que esta entiende: las técnicas corporales como instrumento y tradición en aras de superar el discurso que las enmarca en la mecanización, sumado a esto la comprensión de los usos sociales del cuerpo desde diferentes perspectivas culturales y temporo-espaciales y socio históricas.

Por último, la importancia y el carácter relevante de la determinación singular, es decir, la prevalencia de un cuerpo subjetivo que en el diálogo con otros comunica y expresa (Díaz. 2007). De esta manera la experiencia corporal se articula en coherencia a varios de los postulados que se enmarcan dentro de nuestro Proyecto Curricular Particular, en la medida en que propicia un rescate por el sujeto en aras de resignificar de su propia subjetividad, partiendo desde la diversidad de subjetividades con las cuales se puede llegar a construir de manera conjunta sin que ninguna se subordine a otra.

En primer lugar, desde sus concepciones individuales-intercorporal-, en segundo lugar todo lo que rodea al sujeto en su contexto-extracorporal- y en tercer lugar las relaciones en las que media con los otros sujetos –intercorporal- haciendo énfasis en los postulados de Molano (2012). Por lo tanto, la experiencia corporal se recoge en la perspectiva humanística que se ha venido planteado, permitiendo generar espacios en los cuales exista un reconocimiento del individuo, de su comunidad, y el territorio para que esto permita la transformación de sus propias realidades.

Experiencia corporal

Partiendo de todo el bagaje epistemológico que se ha suscitado en este capítulo, y en relación con el enfoque disciplinar que se decidió tomar para seguir de manera coherente la construcción de este proyecto curricular particular, se hace necesario desarrollar de manera profunda y reflexiva, la línea teórica de lo que hoy en día se conoce como experiencia corporal. Es importante aclarar que esta perspectiva, no es muy conocida y aceptada dentro de la disciplina de la Educación Física, ya que cuenta con pocos años de haber sido acogida, asumiendo una continua construcción teórico-práctica.

La Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura de Educación Física, partiendo de los postulados de la experiencia corporal hacen una nueva propuesta teórica con la creación del *PCLEF*. Se plantea así una apuesta diferente, innovadora, que problematiza la labor del profesor, los contenidos tradicionalmente desarrollados dentro de esta disciplina, sus finalidades, sus didácticas, su pedagogía, entre otros. Esto con el fin de plantear unas bases teóricas para tejer una Educación Física más humana, más crítica y realmente transformadora.

Los postulados que aquí se van a explicar, se encuentran en constante construcción y cambio, no son una verdad absoluta, y son susceptibles de cualquier crítica, discusión y debate. Sin embargo, tampoco se puede negar la concepción epistemológica de la cual surge y por ende sus avances y supuestos teóricos, puesto que algunos profesores de esta misma universidad se han encargado de estudiar de manera profunda y rigurosa para dejar de lado algunas opiniones y comentarios superficiales de un término que invita a un sinfín de interpretaciones (Díaz, 2007).

Por lo tanto, se va a iniciar aclarando la concepción de lo corporal desde la perspectiva de esta teoría, es así como entendemos el cuerpo en términos de *corporeidad* donde se supera el dualismo cartesiano de cuerpo y mente y se empieza a entender el ser humano como un ser complejo, en el cual su sentir, su pensar, su hacer están atravesados de manera horizontal donde la cultura, las relaciones sociales, la percepción propia y de los otros construyen este ser corporeizado que se encuentra en constante mediación con su realidad (Ponty, 1975). En consecuencia se entiende el cuerpo como una construcción social, la cual involucra dimensiones emocionales,

culturales y simbólicas, donde la corporeidad es fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros (Ponty, 1975).

El cuerpo, entendido bajo dos nociones, las cuales son el término biológico, donde se inserta el cuerpo al campo científico, y se perciben las funciones físicas, es decir la parte material y visible del ser humano. La segunda noción hace referencia a lo interior, donde las estructuras mentales y emocionales se desarrollan a partir de la sociedad y la cultura. Ahora bien, a raíz de las nociones que de aquella dualidad se desarrolla, parte un tercer cuerpo, entendido como cuerpo subjetivo, y principal característico de la experiencia corporal. Esto no es un desenlace de algún otro, y en cambio se presenta como una conexión entretejida por los tres para acudir al término de corporeidad. (Molano, 2012)

A partir de ello, existe una expropiación por parte de la tradicionalidad, aludiendo a argumentos del concepto más tecnicista, e ignorando lo que este carga por sí mismo, es decir, se ha involucrado a la experiencia corporal a los elementos más fuertes de la actividad física, creyendo desde una perspectiva reduccionista, la objetividad por encima de la subjetividad, desencadenando propuestas que se enfocan en el carácter netamente pragmático, olvidando la esencia experiencial.

Así mismo, recogiendo los argumentos dualistas, el cuerpo entra en una comprensión mecánica y comercial, alejando una construcción terciaria que permita el desarrollo corpóreo más adecuado para el ser. El cuerpo se ve desde una perspectiva dividida, se interpreta como unísono, y se usa en la educación física, para dar modelos, normas, que apuntan a la consolidación de logros distintos al desarrollo del propio cuerpo (Molano, 2012). De esta manera se vislumbra la priorización objetiva de lo exterior, olvidando de manera clave la reflexión. Aquellos sucesos, se han evidenciado en estudios sociológicos, enfatizando una represión interna como lo expresa Molano (2012).

Es así como, desde una perspectiva sociológica (con fundamento en el psicoanálisis), se ha visto que la excesiva normatividad, el fuerte predominio del “principio de realidad” ha implicado un exceso de represión sobre el principio del placer, generando en el individuo y en la sociedad en su conjunto una

híper-represión que, en últimas, se da sobre los cuerpos, redundando en una sublimación del consumo. (pág, 75)

En consecuencia a ello, se toma como modelo cuerpos que la cadena mercantil ha propuesto, y técnicas de industrias para la transformación física -moda, maquillaje, cirugías- que incitan a la mera actividad, sin la reflexión, ni comprensión propia, creyendo dar solución a dilemas identitarios por medio de la aceptación exterior.

Así es como empieza a tomar importancia la construcción de la experiencia corporal, para entender que el ser humano es un ser complejo el cual está situado en un contexto donde se determinan sus creencias, sus gustos, su lengua, su cultura, entre otros. Esto para deducir que la formación de la subjetividad está ligada a la situación histórica del momento, y también a las relaciones sociales que en él se plantean, de esta manera la experiencia corporal reconoce que la formación del yo como sujeto también está ligada a la formación de los otros sujetos, es decir, que el individuo está arraigado de manera concreta con el colectivo, existe una relación intrínseca entre yo-otro entre el individuo-colectivo. (Ponty, 1975)

Es necesario tener en cuenta lo dicho en párrafos anteriores para entender que la experiencia corporal no es solo un concepto que viene de una perspectiva académica, sino que este hace referencia a todos los acontecimientos de la vida que se encargan de marcar la vida, de generar una ruptura en el sujeto y que por ende llevan una carga emocional, física e intelectual. De este modo la experiencia corporal teoriza todo lo que transforma al sujeto y su diario vivir, por eso la importancia de estudiarla y de comprenderla no sólo en la educación física sino también en otros espacios.

En este sentido es importante reconocer la definición que muestra la maestra Judith Jaramillo (2004), donde se evidencia el objeto de estudio de este enfoque:

La experiencia corporal (en el marco de cualquier cultura y sociedad) puede ser asumida cómo el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad. (Pág. 30)

En consecuencia, la experiencia corporal es inherente a la vida del ser humano sin importar contexto, cultura, género o estrato social, y esta misma permite la transformación continua de los sujetos a partir de sus vivencias que van construyendo y modificando su forma de ser y estar en el mundo. Y aquí es donde toma importancia la Educación Física ya que esta disciplina desde sus diferentes posibilidades de manifestación debe apuntar a la praxis del discurso y su reconocimiento de manera más amplia con el objetivo de propiciar espacios donde se generen experiencias que permitan transformar a los sujetos para que estos se conviertan en agentes de cambio social de su propia realidad.

Esto sin olvidar la importancia experiencial, añadiendo estas nuevas propuestas para hacer frente a lo que la sociedad actual ofrece y discrimina, posibilitando desde la práctica educativa, una alternativa que se teja en relación con demás actividades del ser humano, y así, no se de una priorización corporal con el fortalecimiento o belleza del cuerpo, sino que dialogue con el lenguaje, con el arte, con la música, con lo social, permitiendo a través de los sentidos la complejidad de ser.

Por lo tanto es necesario empezar a reconocer la importancia de la experiencia corporal como una materialización de las vivencias que se dan a diario con la interacción del sujeto, con el contexto y con los otros, para empezar a generar una conciencia en las prácticas corporales que realiza de manera cotidiana en la sociedad en la que se encuentra inmerso (Díaz, 2007). Esto para entender las relaciones de poder en las que está inmerso el sujeto y así mismo las posibles formas con las cuales pueden generar resistencia, para resignificar su propia subjetividad a partir de nuevas prácticas corporales que le permitan de manera individual y colectiva propiciar lugares, momentos y espacios que apunten a la emancipación de las formas de vida impuestas por el poder hegemónico.

Es importante que este discurso se materialice no solo en lo teórico, sino también en lo práctico, tomando fuerza dentro y fuera de la misma facultad, haciendo necesario que estas ideas sobrepasen los linderos de la academia y empiecen a tomar fuerza en la cotidianidad de la sociedad, ya que la misma experiencia corporal hace parte de la vida de cada ser humano. De esta manera Jaramillo (2004) dice:

La experiencia corporal tiene lugar en la confluencia del sujeto, el otro y el contexto sin que este proceso sea unívoco, ni obedezca a una relación causa-efecto lo que permite que simultáneamente se den la universalidad de la experiencia humana, la diversidad cultural y la singularidad del sujeto (pág. 31)

De esta manera se evidencia cómo la experiencia corporal apunta a una transformación del sujeto y de la sociedad, donde se generen nuevas formas de subjetivación que permitan dar paso a la diversidad cultural del mundo en el que nos encontramos, sin embargo, esto solo se puede llegar a dar a través del compromiso y la lucha colectiva que genere procesos de cambio social y la lucha contra el sistema, alienante, uniformador, explotador y despojador del capitalismo que impera hoy en día.

Perspectiva curricular

Teoría curricular

Atendiendo a la construcción de este proyecto curricular particular, es importante plantear una postura que vaya en concordancia con la epistemología situada en esta construcción investigativa, de esta manera se sitúa el paradigma de la teoría curricular crítica entendida bajo los postulados de Michael Apple y Henry Giroux que pretenden transformar el quehacer educativo, ya que desarrollan de manera profunda un análisis que devela los propósitos y objetivos del currículo dentro de un espacio formal de educación, dejando entrever las finalidades de los procesos educativos y la función social que tiene la escuela, para formar sujetos que respondan de manera pasiva y acrítica las dinámicas del sistema.

En este sentido, la teoría crítica propone herramientas de análisis para empezar a estudiar de manera profunda la influencia del currículo en la educación y como este configura unas formas de ser, de pensar, de actuar, que tradicionalmente han determinado una estructura ideológica en la cual las personas conciben el mundo y su contexto (Apple, 1986). Por lo tanto no se puede entender el acto educativo, como un espacio de enseñanza-aprendizaje neutro, donde el profesor y estudiante se mueven en un mundo de conocimiento, que responde a las dinámicas del pensamiento hegemónico, creando valores, como, individualismo, competitividad y narcisismo en el ser humano, los cuales el currículo y la práctica educativa tradicional se encargan de reproducir dentro de la escuela (Giroux, 2003).

De esta forma el currículo planea una práctica educativa en la cual los actores principales –profesor, estudiante- se convierten en reproductores de las dinámicas programadas por los estudios curriculares sin problematizar de manera profunda los propósitos de cada contenido visto en el espacio de clase, es así como la escuela se convierte en una de las principales herramientas en las cuales se reproduce el modo de vida burgués y el pensamiento homogéneo, que apunta a uniformar las mentes de los sujetos que están inmersos en estos procesos educativos (Apple, 1986). En consecuencia habría que pensar de qué forma se pueden diseñar y pensar procesos emancipatorios que no respondan a la construcción de valores hegemónicos sino que por el contrario le apunten a la liberación de los sujetos oprimidos, que en su misma opresión nos son capaces de dilucidar los dispositivos de control a los cuales acude en su diario vivir.

Desde nuestra perspectiva de educación popular, y con los aportes de la teoría crítica le apuntamos a la construcción de un currículo que permita problematizar las dinámicas de opresión en las que se encuentra la población, para así generar una conciencia crítica de la realidad en el cual nos encontramos hoy en día, para apuntarle a procesos que permitan la transformación de los sujetos y de sus realidades en pro de la construcción de una nueva realidad que haga resistencia a las dinámicas de desigualdad social, violencia sistemática, mercantilización de la vida, implantadas por el sistema capitalista con tinte neo- liberal.

Diseño problematizador

Es importante tener como punto de partida para conceptualizar el diseño curricular problematizador propuesto por Abraham Magendzo, a la educación. Esta es un proceso de construcción social, que se hace y se modifica constantemente en el actuar de los sujetos, que siempre es complejo y conflictivo, en este sentido la educación apunta y/o tiene como horizonte una visión utópica de la realidad.

A partir de ese concepto de educación Magendzo (2002) propone el modelo problematizador que se fundamenta en el paradigma teórico crítico y la pedagogía crítica, estas proponen una visión político-emancipadora. Así pues el modelo problematizador pretende, investigar las relaciones existentes entre la educación-ideología – poder, con el objetivo de desarrollar la conciencia crítica, en aras

de promover la acción social en busca de superar las estructuras sociales opresivas (Magendzo, 2002)

Dentro de las características fundamentales del modelo problematizador encontramos que al involucrar a los actores del proceso educativo en problemas que le son inherentes por la complejidad del contexto, conlleva a actitudes más humanas en aras de la superación de dichas problemáticas que afecta de manera directa o indirecta cada uno de los involucrados. Es importante añadir que, para que estos procesos de transformación se materialicen el maestro y los estudiantes deben encontrarse a partir del diálogo en relaciones horizontales donde se dé valor a la confianza y donde prime el reconocimiento del otro.

El modelo problematizador propuesto por Magendzo (1996) entiende además que los procesos educativos son siempre procesos susceptibles de transformaciones y por ende que son capaces de enfrentarse a la realidad cambiante. Teniendo una base sólida la emancipación de los sujetos, el modelo problematizador busca transformar las estructuras sociales que aunque cambiantes, constantemente ubican a una minoría en la posición de opresores y una mayoría convertida en oprimidos (Freire, 1987) todo esto sobre la base ilusoria en la cual existe un contexto formalmente democrático que al ser observado en detalle deviene en estructuras antidemocráticas e impositivas.

Matriz de relaciones

Teniendo en cuenta la perspectiva curricular y todo el entramado epistemológico de este proyecto se crea una propuesta en la cual se evidencia de manera concreta una matriz de relaciones entre los componentes humanístico, pedagógico y disciplinar que aportan a la construcción del Macrodisño. Es necesario recalcar que dicha construcción surge de un proceso donde se reconocen las necesidades de la comunidad partiendo del ideal de ser humano a formar en el cual se recogen los intereses colectivos que apuntan a la creación de espacios que trazan un horizonte emancipatorio.

Tabla SEQ Tabla * ARABIC 1Matriz de relaciones; humanístico, pedagógico y disciplinar

Tabla 1
Matriz de relaciones; humanístico, pedagógico y disciplinar.

Teoría de desarrollo a escala humana		Componente humanístico		Enfoque			Secuencia de contenidos del Macro diseño		
		Político, crítico y consciente	Propósitos del ser humano capaz de incidir en la transformación de su territorio	Experiencia corporal			Ejes problemáticos	Propósitos	
<p>Necesidades Existenciales</p> <p>❖ Ser</p> <p>❖ Tener</p> <p>❖ Estar</p> <p>❖ Hacer</p>	Necesidades Axiológicas	Énfasis en lo Político	Expresar sus pensamientos, y escuchar lo que los otros piensan, respecto a un tema en común.	I N T E R A C C I O N E S	E X T E R I O R I D A D	I N T E R I O R I D A D	¿Cómo construimos el reconocimiento de sí mismo, del otro, y de su territorio?	Autoreconocimiento de lo que n como sujeto	
	❖ Afecto		Participar de manera activa, constante y comprometida con las problemáticas que suceden en su contexto.					❖ Lúdica	Problematicar las practicas co se realizan en su contexto.
	❖ Entendimiento		Construir con el otro, escenarios y espacios de diálogo colectivo.					❖ Interacción con los otros	Dialogo activo como el mediación posibilitador de acu
	❖ Participación	Énfasis en lo Crítico	Analizar situaciones en las que se encuentra el individuo y su comunidad y ver cómo influyen estas en la construcción de sus subjetividades.				❖ Cooperación	¿De qué forma se da una Observación crítico-reflexiva de la realidad?	Actuación representativa de la
	❖ Ocio		Potencializar la creatividad para la solución de problemáticas de su contexto.				❖ Dialogo		Creación de propuestas controversiales a través del len y no verbal
	❖ Creación		Construir ideas y acciones propias a partir del análisis e interpretación de su propia realidad.				❖ Expresarse libremente		
	❖ Identidad	Énfasis en lo Consciente	Trabajar colectivamente para la resolución de sus necesidades.				❖ Comunicación espontanea	¿Cómo resignifico las prácticas corporales?	Construcción de nuevas corporales que le permitan a transformación de su t comunidad.
	❖ Libertad		Tomar decisiones de manera autónoma.				❖ Practicas simbólicas		Capacidad decisoria a partir de entre la subjetividad y la inters
			Generar prácticas corporales que construyan su propia cultura.				❖ Kinesis		Practicas creativas a través d performances, centrados en expresiones artísticas que car comunidad.
							Construir ideas y acciones propias a partir del análisis e interpretación de su propia realidad.	❖ Proxemia	
							Trabajar colectivamente para la resolución de sus necesidades.	❖ Desarrollo corporal integral	
							Tomar decisiones de manera autónoma.	❖ Ciudadanía cultural	
			Generar prácticas corporales que construyan su propia cultura.						

Fuente: elaboración propia

Descripción de la matriz

Para establecer la interrelación frente al componente Humanístico, disciplinar y pedagógico, realizamos una matriz de relaciones, que hace evidente la coherencia de nuestro proyecto curricular particular. Para comprender dicha matriz, proponemos desde el componente Humanístico, la teoría de desarrollo a escala humana de Max Neef (1986), haciendo que, tanto las necesidades axiológicas, como las necesidades existenciales, transversalicen todo el proceso, teniendo en cuenta que en el proyecto curricular particular se propone un ser humano capaz de incidir en la transformación de su territorio. En este sentido la teoría de Max Neef, propone un desarrollo más allá del acto económico y consumista, creando conciencia de las necesidades propias en la población.

Continuando, la línea de organización en la matriz, se evidencia lo político, lo crítico y lo consciente, como características fundamentales de un ser humano capaz de transformar su territorio. Se debe tener en cuenta que al proponer estos énfasis, no se está queriendo hacer una jerarquización, donde uno esté por encima del otro, sino que están propuestos para que constantemente entren en diálogo, relacionándose y desarrollándose de manera conjunta. Es decir, que se considera de suma importancia entablar en cada momento, una conexión tanto política, crítica y consciente, de tal forma, que analizando las necesidades del contexto, se generen propósitos que fomenten la emancipación del educador y del educando.

Siguiendo con el área disciplinar el enfoque de la experiencia corporal es el medio de construcción para propiciar escenarios de transformación. La experiencia corporal, bajo la lógica experiencial, se divide así misma en tres dimensiones clave. Antes de mencionar aquellas dimensiones, es preciso aclarar que este enfoque se encuentra en una constante construcción epistémica. Dicho enfoque está transversalizado por tres dimensiones que la conforman, estos son: la intracorporalidad, la extra corporalidad, y la intercorporalidad. Estas se emanan en el desarrollo del proceso, proponiendo determinadas características que posibiliten los énfasis puntualmente establecidos y diferenciados, haciendo desde el aspecto práctico, un desarrollo conjunto y acorde a las necesidades axiológicas y existenciales.

Dentro del aspecto disciplinar, los contenidos que se tomaron para la construcción de esta matriz de relaciones surgen de la experiencia que se ha vivido con

la comunidad, además, es necesario tener en cuenta que la experiencia corporal al encontrarse todavía en una construcción teórica, permite tomar contenidos de otras tendencias de la educación física, siempre y cuando se utilicen de forma coherente con los propósitos y finalidades de este enfoque. En este sentido el juego, la lúdica, la expresión corporal, la proxemia, entre otros, hacen parte de la construcción curricular de esta propuesta, siendo empleados de manera coherente para propiciar espacios en los que se apunten al horizonte utópico planteado en el componente humanístico.

Esto deriva en la construcción de tres ejes problémicos, los cuales se construyeron a partir de preguntas problematizadoras donde se tienen en cuenta las necesidades del contexto y también la perspectiva teórica desarrollada, a partir de estos tres ejes problémicos, surgen propósitos que ayudan a dar respuesta desde el sentido de la praxis a las preguntas realizadas, es decir, estos propósitos permiten plasmar de manera explícita los diferentes espacios pedagógicos que se van a llevar a cabo en la práctica con la comunidad.

Relaciones de la matriz

Ahora bien, la manera en la que el componente disciplinar entra en relación con la propuesta de desarrollo humano, es de manera transversal, esto quiere decir, que atraviesa todo el proceso sin determinar un momento específico o jerárquico allí, y que dentro del desarrollo va a marcar una constante continua. Para comprender la experiencia corporal, abarcamos la triangulación que se da entre lo extracorporal, lo intracorporal, y lo intercorporal, de tal forma que permita puntualizar de qué manera dichos ítems, entran en relación con las características principales del ser humano a formar, las cuales son lo político, lo crítico, y lo consciente. En el ámbito político, la relación extracorporal está ligada a la participación que encuentran los sujetos dentro de los espacios de construcción, donde se posibilita la problematización de las dinámicas que emergen directamente en su contexto.

Esto significa, una relación directa con los otros, con lo demás, con lo externo a la subjetividad. En este sentido, se piensa la política como una acción democrática donde se construye desde la diferencia, permitiendo así, a partir de la experiencia corporal, el diálogo con la otredad, cargando siempre la intencionalidad de construir mancomunadamente procesos de transformación. Respecto a lo intracorporal, lo subjetivo e interior, se relaciona el desarrollo de un ser humano político, en el

reconocimiento a la comunidad, partiendo de la percepción y emocionalidad que genera la construcción experiencial de hallarse inmerso en el círculo barrial, siendo participante activo y comprometido en el cambio territorial. En el momento pragmático, se favorece el accionar autónomo de expresarse libremente, proponiendo desde experiencias particulares, encuentros de debate a partir de las diversas problemáticas que surgen en el territorio.

Entorno a la relación que se efectúa desde lo intercorporal, se articulan las nociones intra y extra corporales, permitiendo tomar posición decisoria y autónoma desde las ideas que surgen internamente, en un espacio de dialogicidad con lo que sucede en el entorno y con el otro. En esta medida, la acción constante de debate permite la construcción común desde lo externo que configura a cada sujeto, pero también lo hace partícipe desde su subjetividad, posibilitando el ejercicio autónomo dentro del contexto.

Pasando al ámbito de lo crítico, la posición en la que se sitúa lo extracorporal, está concebida desde el análisis que permite observar las formas en las que la comunidad se encuentra a nivel social o cultural, y a partir de ello generar propuestas que permitan repercutir en la construcción colectiva. El ámbito crítico es pensado desde lo externo, proponiendo divergencias en la significación de los objetos, pues se han adoptado de sentido por su funcionalidad más directa; por ejemplo “¿un balón anaranjado, sirve únicamente para jugar baloncesto?” (Molano, 2012, pág. 77)

La respuesta del proyecto es un no, pues el aspecto crítico permite hacer resistencia frente a lo que permanente se ha aceptado tal cual es, generando un proceso de transformación en las nociones normalizadoras de prácticas y objetos que impiden pensar una forma de utilización y de resignificación a las verdades que se han construido socioculturalmente. Lo intracorporal, reconoce al sujeto crítico a partir de la acción que propone para su propia transformación, es decir, su participación y decisión frente a la realidad inmediata, con la capacidad de comprender y problematizar aquellas relaciones y dinámicas que se desenvuelven.

Entra aquí, un diálogo sensorial a partir de las interpretaciones que se toman del contexto, para así proponer y activar de manera creativa, formas que ayuden a la confrontación de lo existente con las posibilidades de cambio. Lo intercorporal se ve reflejado en la interacción que propone nuevamente lo extracorporal y lo intracorporal,

refiriéndose al espacio que proponemos como escenario de disputa y confrontación entre los diversos sentires, tanto personales, como colectivos, y que de manera constante, se contribuya a la resignificación de subjetividades y se potencien el caminar colectivo que permite una posición frente al mundo, y frente a la sociedad. Vale la pena constatar la importancia de reconocimiento frente a la dimensión comunicativa de dicho elemento - intercorporal- acudiendo a interacciones recíprocas que posibiliten la construcción de sentido y contribuyan al enriquecimiento experiencial (Molano. 2012).

Frente en la línea de lo consciente, se asume la relación de lo extra a partir de la noción espacial que permite hallar conexiones de interacción en el territorio, entendiendo que es un lugar habitado desde la colectividad, resaltando la importancia interpretativa de que el sujeto no se encuentra en el mundo, sino convive con el mundo, según Freire (1987). La noción espacial no está pensada como aquel límite que configura determinada práctica, ejemplo, una cancha de microfútbol segmentada por límites y áreas, puede ser también, un espacio de incidencia, una fuente de transformación, un espacio en el que hábito y convivo, como construcción posible, un espacio comprendido de manera compleja y no reducido en la delimitación tradicional de franjas.

Dentro de este espacio habitado, se pretende ilustrar la manera en que colectivamente, y actuando desde la diferencia, se construyen prácticas nacidas desde el seno del territorio. Territorio que se potencia como primer terreno exploratorio, capaz de conjugar otras prácticas, otras miradas, desde lo que el contexto mismo ha determinado como hecho o cierto. Consciencia del territorio, es consciencia extracorporal, pues permite habitar determinado espacio, con la capacidad de incidir en él de manera conjunta y diferente. Desde el interior del sujeto, también se posibilita dicha incidencia, y se denomina intracorporal, asumiendo el carácter decisorio frente a las coyunturas presentadas, sin alejar la comprensión previa que se da para visualizar el papel que se tiene en la sociedad.

El trabajo de consciencia atraviesa una interacción sensorial visual, pero además, una sensorialidad interoceptiva, que permite entender de qué forma los sentidos se ven alterados dentro de este proceso a causa de responsabilidades incluso más globales que lo que ellos pudieran decidir. La comprensión del hambre cómo hambre en sí misma, pero también como hambre por problemáticas económicas. La fatiga como proceso

respiratorio dentro del cuerpo, pero también por el significado de vivir en una montaña. Ahora a partir de la intercorporalidad, la incidencia consciente, entra a reconocer la multiplicidad cultural en la que se convive, además, de la capacidad de participación activa y propositiva del sujeto que habita dicho terreno, posicionándose como persona histórica capaz de la transformación.

Así mismo, se halla una coherencia en la tensión inminente entre el código preexistente, y las expresiones surgidas a partir de la interioridad (Molano, 2012) esto en la medida que determinados códigos sociales, han configurado el orden cultural que en el contexto se desenvuelve. La importancia consciente radica en comprender dichas acciones, y a partir del surgimiento de expresiones interiores, contribuir a la transformación, en tanto repercute y condiciona determinado modo de ser, y de seres.

Teniendo en cuenta la perspectiva del diseño problematizador surgen tres ejes problémicos, los cuales se realizan a modo de pregunta, estas preguntas generan incertidumbres que permiten la construcción de propósitos que ayudan a aterrizar de manera concreta los objetivos del diseño curricular que se plasman en la práctica pedagógica. Los diez propósitos creados se convierten en los objetivos específicos de cada taller, la perspectiva metodológica del taller se lleva a cabo bajo los postulados de la educación popular.

Macrodisño

Este macrodisño comprende la estructura más amplia del currículo, partiendo de los ejes problémicos y los propósitos se genera un esquema en el cual se evidencia la relación de la metodología y evaluación que en coherencia con los postulados de la educación popular se emplean en este proyecto, teniendo en cuenta el proceso pedagógico de implementación que se lleva a cabo con la comunidad y en pro de responder de manera práctica al ideal del ser humano a formar, se diseña esta perspectiva macro en la que se pueden evidenciar de manera lógica las relaciones de los diferentes componentes que aportan a la construcción de este macrodisño.

Tabla 2
 Macrodiseño

Macrodiseño Proyecto Curricular Particular								
Componente Pedagógico		Componente Humanístico		Componente Disciplinar				
Pedagogía Sociocrítica (Paulo Freire)		Teoría de desarrollo a escala humana (Max Neef)		Experiencia corporal (Miguel Molano)				
Ser humano a formar								
Ser humano político, capaz de leer el mundo de manera consciente y crítica, en aras de incidir en la transformación de su territorio								
Propósitos	Ejes Problemáticos	Ejes de análisis	Metodología		Evaluación			
Brindar espacios de reflexión que posibiliten la interacción, personal y colectiva.	¿Cómo construimos el reconocimiento de sí mismo, del otro, y de su territorio?	Autoreconocimiento de lo que me conforma como sujeto	Taller	Enseñanza recíproca	E V A L U A C I O N	Diario de campo	Retroalimentación	
		Problematicar las prácticas corporales que se realizan en su contexto.						
		Diálogo activo como elemento de mediación posibilitador de acuerdos.						
Analizar las prácticas cotidianas de su contexto, para comprender las dinámicas del mismo.	¿De qué forma se da una Observación reflexiva de la realidad?	Actuación representativa de la realidad.	Taller	Descubrimiento guiado		P R O C E S U A L	Diario de campo	Retroalimentación
		Creación de propuestas colectivas controversiales a través del lenguaje no verbal						
		Percepción de su territorio mediante expresiones culturales propias de su contexto.						
Construir prácticas alternativas que generen un nuevo sentido a su contexto.	¿Cómo resignifico las prácticas corporales?	Capacidad decisoria a partir de la mediación entre la subjetividad y la intersubjetividad.	Taller	Resolución de problemas	P R O C E S U A L		Diario de campo	Retroalimentación
		Construcción de nuevas prácticas corporales que le permitan aportar a la transformación de su territorio y comunidad.						
		Prácticas creativas a través de diferentes performances, centrados en las diversas expresiones artísticas que caracterizan su comunidad.						

Fuente: elaboración propia

Macrodisño su concepción metodológica y evaluativa

Partiendo de los ejes problémicos diseñados desde la matriz de relaciones y en coherencia con la propuesta planteada, el aspecto metodológico empleado en esta construcción curricular parte de algunos estilos de enseñanza teorizados por Muska Mosston donde genera diferentes estrategias pedagógicas que se pueden emplear dentro de un espacio educativo, esto haciendo énfasis a la didáctica que se puede emplear dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera tomamos algunos estilos de enseñanza que hemos identificado dentro de nuestra experiencia, y que concuerdan con la experiencia vivida con la población desde el trabajo comunitario que se ha venido construyendo.

También es importante mencionar que en consecuencia con las metodologías empleadas en los procesos de educación popular, el taller surge como espacio que rompe las lógicas de los modelos didácticos tradicionales evidenciadas en los espacios formales, en este sentido se entiende el taller como una construcción de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico en el cual se sustenta la capacidad integradora de teoría y práctica lo que Freire llamó praxis, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, apuntando hacia una transformación en las personas participantes y la resolución de sus problemáticas contextuales (Cano, 2012).

El taller se constituye en la herramienta metodológica capaz de generar los procesos que aporten a la formación de un sujeto que asuma un compromiso histórico con su realidad y que actúe para crear procesos de transformación en su propio contexto a través del trabajo colectivo, es importante entender que el taller gira en torno a una concepción de trabajo comunitario en el cual se permitan generar procesos intersubjetivos partiendo de las diferencias de los participantes, y recalando en la importancia de las experiencias como fuente primordial de la reflexión teórica.

En consecuencia, la construcción de la perspectiva metodológica hace una relación dialógica entre algunos estilos de enseñanza de Mosston (1986) y entendiendo el taller en la lógica de la educación popular, esto con el fin de crear una metodología en la que convergen dos perspectivas que le aportan de manera significativa a esta propuesta pedagógica desde el ámbito de la praxis, así mismo se entiende que dentro de la implementación todo gira en torno a la enunciación de taller.

En esta medida, a partir de la matriz de relaciones el primer eje problémico se desarrollará desde el estilo de enseñanza *recíproca* y la *autoevaluación*, la primera nos permite generar una construcción desde los mismos participantes de la práctica educativa, es decir, de manera conjunta y dialógica resuelven los planteamientos propuestos dentro de la actividad, para que así puedan construir desde la diferencia con el propósito de llegar a problematizar y solventar diferentes dinámicas que surgen de su contexto.

La segunda, eje problémico tiene en cuenta el análisis de las prácticas que surgen del contexto, en esta medida se considera pertinente desde la perspectiva metodológica seguir con la enseñanza recíproca ya que esta propicia un diálogo entre todos los agentes del proceso educativo (Mosston, 1986), además de permitir problematizar las prácticas que de manera colectiva han trastocado la realidad de la comunidad. También, se considera necesario utilizar el estilo del descubrimiento guiado debido a las preguntas que se pueden generar dentro de este estilo, para así hacer una observación reflexiva de la realidad de las prácticas corporales que se realizan en la cotidianidad del contexto, en este sentido el maestro dentro de esta perspectiva es capaz de construir actividades que propicien el ejercicio de descubrimiento que en este caso se aterriza a las propias problemáticas de la comunidad.

Para la tercera, eje problémico es importante tener en cuenta la construcción de prácticas alternativas que permitan generar un nuevo sentido a las dinámicas de la comunidad dentro de su territorio, de esta manera el descubrimiento guiado permite al maestro mediar ese proceso de construcción a partir de diferentes cuestionamientos que propicien el espacio de realización de nuevas prácticas, en esta etapa curricular es importante agregar el estilo de resolución de problemas, ya que en esta etapa partiendo de la consciencia del participante, se pueden generar diversas prácticas de transformación que resignifiquen su propio contexto, en este estilo el mismo estudiante inicia de manera autónoma el proceso de descubrimiento y de resolución de sus problemas (Mosston, 1986).

De esta manera se evidencia de forma paulatina como se va dando el proceso de formación de un sujeto que se capaz de transformar su propio territorio, en este sentido somos conscientes que estos procesos conllevan un estudio, compromiso y realización de bastantes años, sin embargo desde la implementación se pueden evidenciar algunos aciertos y desaciertos para la reconfiguración de este proyecto que se espera seguir trabajando con la comunidad para poder generar nuevas realidades que permitan estos procesos emancipatorios.

La evaluación que realizaremos dentro del proceso se va a hacer a partir de las experiencias propias de la comunidad y de lo que ellos manifiesten en los espacios de diálogo y reflexión. Es importante entender que dentro de los procesos de educación popular la evaluación no se concibe en términos de resultados, de alcances, y de finalidades sino que por el contrario se rescata la esencia de todo lo vivenciado y experimentado dentro del proceso, ya que el análisis de este, permite la reflexión y reconstrucción de las futuras prácticas para así seguir fortaleciendo lo que se está llevando a cabo en una reflexión-acción constante (Torres, 2019).

En este sentido los diarios de campo serán los instrumentos que nos permitan evaluar lo sucedido en la práctica desde una narrativa propia en donde toma importancia la experiencia. Así mismo la retroalimentación que se hace de manera constante con la comunidad permitirá reconocer las experiencias de los sujetos inmersos en el proceso y que a partir de estas reflexiones dialógicas se permita evaluar el alcance del proceso y replantear las futuras acciones.

Análisis de contenido

Para llevar a cabo este proyecto utilizamos un modelo de investigación que se enfoca en el paradigma cualitativo donde el análisis de contenido hace parte de nuestro método para estudiar y analizar de manera profunda los instrumentos de evaluación en los que se encuentran los diarios de campo y las retroalimentaciones. En este sentido el análisis de contenido es una metodología que estudia textos científicos, planes de estudio, etc. El cual se caracteriza por ser descriptivo donde pretende organizar y analizar una gran cantidad de información para encontrar los componentes más importantes de un fenómeno determinado (López, 2002). De esta manera nuestra metodología para analizar lo descrito en la experiencia va a ser realizado a través del análisis de contenido, entendiendo que este permite manejar la información de forma sistemática y objetiva en el sentido de encontrar unos resultados sólidos.

De esta forma se va a describir el paso a paso que se realizó en cuanto al manejo de la información para hallar los resultados, es así como se parte en principio del análisis de instrumentos de evaluación -diario de campo, retroalimentación- donde se extraen los fragmentos subrayados teniendo en cuenta la voz del actor social, es decir se sustraen de manera objetiva las partes de más significación para la persona que estuvo vivenciando la experiencia, como segundo paso se le da un nombre específico a cada fragmento con el fin de

contarlos y agruparlos para generar categorías de análisis, luego se genera un segundo conteo con el propósito de agrupar de manera más amplia dichas categorías para así generar familias para la redacción de los resultados.

Después del correspondiente análisis de información de los diarios de campo y las transcripciones realizadas a partir de los audios grabados durante los momentos de retroalimentación en los talleres, a continuación se pretende dar evidencia de los resultados encontrados en las tres áreas transversales estas son; el área disciplinar, el área humanística y el área pedagógica.

Área disciplinar

En primera medida se expone el área disciplinar, a partir de la información recolectada en los instrumentos de recolección de datos. Se evidencia que la categoría que tiene mayor número de repeticiones es práctica pedagógica con un 36%, esta categoría hace referencia a las metodologías empleadas dentro de los talleres realizados desde el área disciplinar con el ánimo de rescatar la lúdica, el juego, la diversión y la relación existente entre estas y los sujetos que participan en las actividades, como se evidencia a continuación;

“María: a mí me gustaron mucho las actividades porque siempre necesitábamos trabajar en equipo para llegar al otro lado, también me divertí mucho realizándolas.”

“En esta medida nuestra adaptación del juego (policías y ladrones) pretendía tres cosas principalmente, en primera medida hacer que los participantes se divirtieran en el ejercicio lúdico del desarrollo del juego, segundo realizar la construcción colectiva del nombre y plasmarlo a manera de mural en la cancha establecida para el desarrollo de las actividades y en tercera medida finalizar con una reflexión en torno a las problemáticas sociales actuales.”

En segundo lugar encontramos la categoría de Prácticas Corporales con un porcentaje de repetición del 35% esta categoría hace referencia a las de las prácticas que se realizan en el contexto de manera cotidiana, a su vez también se evidencian las acciones intencionadas de los sujetos. En esta categoría se evidencian elementos como: los juegos, actividades, prácticas corporales, expresiones de trabajo cooperativo y expresiones corporales. Y se vislumbran a partir de los siguientes fragmentos.

“Dentro de lo que teníamos estructurado en la planeación y en consecuencia con la construcción curricular, este día íbamos a problematizar las prácticas corporales que ellos cotidianamente realizan.”

“De esta manera iba planteando diferentes formas de desplazarse, en la cual estuviera inmerso la corporalidad del individuo y del colectivo, al finalizar el segundo desplazamiento, se propuso escribir una cualidad al lado del dibujo que habían realizado, algunas de las cualidades que escribieron fueron: respetuosos, amigable, alegre, juicioso, amable, etc.”

Una tercera categoría observable es la de colectividad con una aparición del 21% esta categoría encierra las prácticas corporales que tienen un sentido colectivo, de trabajo en equipo, la diversidad, la inclusión y las creaciones colectivas.

“El stop intentó reencarnar acciones que pasan en el contexto, este quiere crear una historia colectiva a partir de personajes, situaciones, inicio, desarrollo y fin.”

“Noto, dentro de mi grupo, cómo dialogan e intentan llevar todos los aspectos a la perspectiva de violencia, robos, o asesinatos, en un inicio Yorman propone desarrollar la historia como por salir del paso, y dice que el policía se peleó y también lo mataron. Yo propongo que no sea igual, pero que además piensen en lo que diariamente puede suceder o sucede, y allí los demás integrantes de mi grupo, consensuan el desarrollo.”

Por último se encuentran las categorías de retroalimentación y contexto a las que cada una le corresponde un porcentaje de 4%, la primera expresa los momentos de reflexión de las clases y la segunda muestra las dinámicas que suceden en el territorio. De esta manera se expresan los resultados obtenidos desde el componente disciplinar.

“Se crean historias muy interesantes donde se evidencia el rescate de las prácticas que le aportan al cambio de su contexto, también se evidencian unas historias en las cuales media la violencia, ya que esta hace parte de su realidad, en últimas se rescata el propósito de la sesión que era evidenciar la percepción que ellos tienen de lo que sucede en su contexto.”

“cierre a la actividad con un cuento que leyó Daniel el cuento tiene como título la televisión del escritor uruguayo Eduardo Galeano [...] el compañero comenzó a desarrollar una serie de reflexiones.”

Tabla III Resultados del área disciplinar

Área Disciplinar	Categorías de análisis	Frecuencia	
		Conteo	%
	Práctica pedagógica	28	36
	Prácticas corporales	27	35
	Colectividad	16	21
	Retroalimentación	3	4
	Contexto	3	4
	Total	77	100%

Fuente: elaboración propia.

Área humanística

En este eje de análisis se hallan 141 fragmentos que se analizaron en los instrumentos de evaluación comprendidos por el diario de campo y las retroalimentaciones realizadas en los talleres de implementación. En este sentido la perspectiva humanística recoge gran parte de los elementos planteados dentro del proyecto curricular particular. A continuación se mostrarán los resultados de este análisis partiendo de las categorías que más se repiten a las que menos frecuencia tuvo.

Como primer categoría de análisis se encuentra el término de transformación, con un porcentaje de 33%, definiendo este como un proceso en el cual se pretende subvertir algunas problemáticas propias de un contexto, sin embargo, es importante recalcar que este proceso requiere un trabajo de gran compromiso, a lo que también se le suma la alta inversión de tiempo. En esta medida la categoría recoge elementos de construcción colectiva, relación con los otros, participación, cooperatividad, trabajo comunitario, apoyo mutuo, que se vuelven pilares característicos de los procesos de transformación que se llevan a cabo en los contextos populares.

“Nos hace un recuento de lo que habíamos logrado hacer, de los objetivos y propósitos por las cuales se realizan las cosas: uno de los objetivos es arreglar la calle, pero la finalidad no es solamente esa, es poder unir a toda la cuadra a través de esa problemática, que se logre un trabajo colectivo con los otros para unirse de mejor manera con los vecinos. Lo mismo sucedía con la olla comunitaria el propósito era poder juntar voluntades y a través de la olla colaborar todos para lograr la unión con los vecinos y con los niños, unión que se estaba viendo con la organización de todos.”

“Ya dentro de la actividad me llamo la atención el compromiso que asumieron los niños al momento de crear las historias, se evidenciaba su interés y creatividad, todas estas creaciones giraban alrededor de dinámicas que suceden en su contexto, por ende hablamos de la olla comunitaria, del líder comunal, de las familias, y de acontecimientos que suceden en sus realidades”

La segunda categoría de análisis con más frecuencia es la de emociones con un porcentaje de 21%, la cual se define como el sinfín de formas de reacción que tiene una persona ante algún acontecimiento que circunda su realidad, en este sentido son diferentes las emociones que manifiesta la persona, algunas lo pueden afectar de manera positiva o negativa, estas determinan el sentir el sujeto en su contexto, por ende están cargadas de significantes propios de sus relaciones socio-culturales. Los elementos que se encuentran dentro de estas emociones son: desazón, timidez, preocupación, impresión, alegría, sorpresa, afán entre otros. De tal forma que se hace necesario entender que todos los procesos de formación del ser humano están atravesados por una carga emocional que le dan sentido a las prácticas realizadas.

“al empezar el partido realmente no había ninguna responsabilidad de competencia, ninguna obligación de ganar, por esto fue que jugamos de manera libre, divertida tan así que el único gol que nos realizan se da por una jugada donde nos enredamos todos en nuestro arco y a lo último ni se supo quién fue el que marco, todos nos reímos de esta situación, los compañeros celebraban y yo con mi equipo no podía de la risa, creo que esa era uno de nuestros propósitos, y lo estábamos logrando.”

“Giselle. Le preguntamos nuevamente porque no ha vuelto a las actividades en la cancha y nos dice que ya no es lo mismo, pues van muy poquitos niños y ya se aburre estando allí, nuevamente hacemos la invitación a que participe de este día y nos responde que ella cae, que contemos con ella pues ella va a ir”

La tercer categoría evidenciada dentro de este componente hace referencia a la política, que refleja un porcentaje de 14%, entendiéndose como las diferentes formas de organización, integración y participación que tiene un sujeto dentro su contexto, con lo cual se demuestra los diferentes formas de actuación que asume la persona en relación a las problemáticas de su realidad. En este sentido la política se caracteriza por poseer elementos de organización comunitaria, integración de las personas, una lectura reflexiva de la realidad, y la esperanza hacia una creación de nuevas realidades.

“Creo que es evidente como se percibe un compromiso obrero y barrial en la satisfacción de las necesidades de vivienda, y no se cuenta con la presunta obligación estatal que merecía el abordaje de dichas problemáticas por parte de gobernantes inexistentes para el barrio”

“Este momento es triste porque Yuli, jamás tiene ganas de entrar a su casa. En un inicio ella se veía encerrada, restringida y rechazada en las paredes de su casa, no era incluida y no se incluía en los procesos. Con el tiempo hemos vivenciada su participación en la cancha, y notamos la desazón que representa volver a su casa, tal vez aburrida pues el espacio que le permite ser, ha terminado”

“Hay una pancarta colgada del centro democrático. Es curioso ver dicha acción política plasmada allí, y en mi cabeza surge una imagen fotográfica. Al lado, en las gradas, está nuestro nombre, escogido comunitaria mente, en el centro se percibe la palabra resistir, quizá, en el momento a estas dinámicas es que resistimos, al olvido y a la desigualdad propiciada por gobiernos de derecha, a la injusticia de cubrir falsos positivos en orden de su máximo dirigente, me parece una toma pertinente y decidió fotografiar el logo de dicho partido con la palabra resistir”

La cuarta categoría que se encuentra en este análisis hace énfasis al término de problemática con un porcentaje de 9%, esta evidencia las distintas disruptivas, discusiones y momentos de incertidumbre que hacen parte de los procesos de trabajo colectivo, donde las diferencias de pensamiento no logran converger y por el contrario se distancian generando separaciones entre una o más personas, los elementos característicos de esta son: el conflicto, la división, la discusión, etc. que llevan a que un proceso mancomunado pueda verse fragmentado por diferentes razones.

“doña Inés y Camilo [...] por razones personales no han podido superar sus diferencias y en esta medida estos comportamientos dividen al grupo y al colectivo.”

“pues Santiago entre comentarios nos había dicho que él no iba a volver al espacio de nosotros, sino al de la señora Inés pues su abuela prefería este, y que debido a un problema de tiempos donde los niños llegaron tarde a sus casas pues estaban en una actividad con doña Inés y se pensaba que estaban con Camilo, entraron en conflicto y les limitarían la participación en dichos escenarios”

Como quinta categoría se halla la descrita como necesidad, con un porcentaje del 8%. Aquí se resaltan dos puntos importantes en el desarrollo del proceso, como son las necesidades de alimentación, de las cuales se carece a diario, y la satisfacción por la protección y vivienda que no se ven solventadas dentro del contexto. Dentro de estas necesidades se evidencian elementos característicos como; problemas de alimentación, déficit en la llegada de servicios públicos, y falta de accesibilidad en las calles.

“En el camino al barrio pensamos en que la olla comunitaria no se ha podido consolidar y que los niños iban a tener hambre durante el desarrollo de las actividades, así que decidimos comprar unas tortas de queso y un par de jugos que repartiremos en algún momento en medio de las actividades.”

“procedemos a poner un plástico negro que el compañero mateo había conseguido para poder dar alguna sombra a la cuadra, debido a que en esta, no se cuenta con espacios de los cuales pueda cubrirse del sol, ya que la mayoría de actividades se desarrollan en la misma cuadra y por ende siempre se está a la intemperie de las diferentes condiciones climáticas”

La sexta categoría que surge de este análisis se evidencia en el término de contexto, con un porcentaje de 8% este término recoge las dinámicas que son propias de un lugar teniendo en cuenta su territorio y momento histórico, en este sentido el contexto dice muchas cosas de la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos que allí habitan, realidad que en la gran mayoría de casos es normalizada debido a la naturalización de las dinámicas que allí suceden. Los elementos característicos de este son: realidad de su contexto, reflexión de su contexto, y el territorio en el que se habita.

“para ser sincero mi primer sentimiento fue de angustia y temor, debido a que la cancha en mi mente estaba totalmente idealizada y no respondía a la realidad del contexto, lo que en mi cabeza se veía como una cancha perfectamente pavimentada, con arcos multi-deporte y un enrejado alrededor, se transformó en la realidad, es decir frente a mis ojos la realidad. Una cancha de difícil acceso, llena de polvo, inundada con una mezcla de barro y agua reposada de varios días, unos arcos que apenas parecen mantenerse en pie por cuestiones sobrenaturales y un enrejado que reposa sobre los arcos y en estado de deterioro.”

“Sin embargo, no dejaba de preguntarme algunas cosas como; ¿Dónde está la responsabilidad del estado con sus ciudadanos? ¿Cómo es posible que unos niños tan pequeños entre los 5 y los 15 años tengan que lidiar con la responsabilidad de la construcción de la calle, el alcantarillado entre otros? ¿Por qué esos niños colocaban tanto empeño en la tarea sin esperar nada a cambio? ¿En qué momento nos convertimos en esos adultos que esperan un pago por realizar una tarea?”

Por último se encuentran las categorías de diversión, engaño, no competencia, soñar e individualismo que recogen el menor porcentaje de este análisis y que no muestra de manera profunda un significado y/o características que expliquen su fundamentación desde las narrativas.

“En algunas ocasiones a algunos niños se les preguntaba si ya habían comido estos mentían y decían que no.”

“a la pregunta ¿que se imaginan que puede pasar en el barrio? uno de los niños Santiago respondió; “todo esto lo voy a arreglar” por otro lado escuche una respuesta que decía “todo va a mejorar y vamos a tener paz”.”

Tabla IV Resultados del área humanística

Área Humanística	Categorías de análisis	Frecuencia	
		Conteo	%
	Transformación	46	33
Emociones	30	21	
Política	20	14	
Problemática	13	9	
Necesidad	12	8	
Contexto	11	8	
Diversión	3	2	
No competencia	2	1	
Competencia	1	1	
Soñar	1	1	
Engaño	1	1	
Individualismo	1	1	
Total	141	100%	

Fuente: elaboración propia.

Área Pedagógica

En este componente de análisis de información se hallan 122 fragmentos los cuales corresponden al estudio de los dos instrumentos de evaluación -diario de campo, retroalimentación- que recogen los registros de la implementación. De esta manera se mostrarán los siguientes resultados teniendo en cuenta las categorías que más repeticiones tuvieron, a las que menos se evidenciaron.

En primer medida la categoría que más repeticiones obtiene es democracia con un 40%, esta se define como todos los proceso de construcción colectiva, participación y compromiso en los cuales los sujetos inmersos en el proceso intentaban trabajar de manera conjunta para cumplir diferentes propósitos apuntando a un cambio de las dinámicas de su contexto, sin embargo no siempre se evidenciaron estas, también hubo enunciaciones de conflicto y problemática con los que se comprende esta categoría. Entre los elementos más característicos se encuentran; la organización comunitaria, la participación, reconocimiento,

trabajo colectivo, entre otros. A continuación se mostraran dos fragmentos que respaldan esta afirmación.

“Luego, a partir de una lana, representamos la importancia de la palabra, y hacemos una reflexión a partir de todas las palabras sueltas que tenemos y que podemos decir, pero para ser escuchadas y participativas, debemos tejerlas y apropiarnos en el terreno, para ello, las conectamos como una red a través de la lana, de tal modo que tomé importancia la participación y se construyan en la colectividad”

“La fundación que quiere crear donde los propósitos vayan en la línea de empoderar a la gente, empoderar a los niños de su territorio para que ellos también puedan cambiar las problemáticas que surgen en el barrio.”

En segundo lugar se encuentra la categoría enunciada como mediación pedagógica con un porcentaje de 23%, se entiende esta como todos los acontecimientos de carácter reflexivo que se dan en relación a la realidad en la que se encuentran inmersos los participantes del proyecto, también cómo los sucesos de conflicto en los que sucedía lo contrario, como el autoritarismo, y algunas problemáticas. En esta medida los elementos que más se evidencian son: intención pedagógica, reflexión, ejemplo, resolución de problemas, etc.

“retroalimentación de manera inmediata, para poder encontrar es espacio de reflexión que permitiera problematizar las formas en las cuales de manera cotidiana nos relacionamos con el otro en términos de competencia, de individualismo y de encontrar siempre en el otro como un enemigo”

“con esta decisión lo que continuaba era que Fernando e Iván dinamizarán la carrera de obstáculos y Daniel y yo dinamizáramos la realización del mural. Así que se preguntó en cuál de las actividades se quería involucrar cada niño y se procedió a dividirlos con el fin de que desarrollaran las actividades con las cuales se sintieran a gusto.”

La tercer categoría evidenciada en este análisis es la dialogicidad con un porcentaje de 18%, definiendo esta como todos los procesos de diálogo bidireccional, donde existe una relación vertical entre los dos sujetos que dialogan en pro de construir de manera conjunta a partir de la diferencia, además de hacer referencia a las veces en las que medio la comunicación entre los diferentes actores del proceso. Los principales elementos de esta

categoría son comprendidos por el diálogo, los acuerdos, y las preguntas. En consecuencia se presentan los siguientes fragmentos.

”Nos quedamos hablando y compartiendo con los niños en muchas ocasiones las actividades que desarrollamos son una herramienta de acercamiento a los niños con el ánimo de conocer sus realidades, sus intereses y demás”

“dialogar con Catalina acerca de la separación que se ha venido dando, ella nos dice que también en desacuerdo con lo mismo, que espera que se puede limar las asperezas y que todo vuelva a ser como antes, nosotros por nuestra parte también le expresamos lo mismo y le decimos que esperamos poder compartir de nuevo esos espacios en la cuadra en donde se trabajaba de manera colectiva y cada quien aportaba de diferentes formas para llevar acabo las jornadas planteadas.”

En cuarta medida se encuentra la categoría comprendida por el término de realidad del contexto con un porcentaje de 14%, entendiendo esta como todas las dinámicas que son propias de un territorio, en las que media, el lenguaje, la interpretación de sus acciones, las formas de actuar dentro de su contexto y en las que de las cuales los sujetos que están inmersos normalizan dicha realidad. En este sentido se encuentran elementos característicos como: cotidianidad, conflicto, problemática, etc.

“Sin embargo, no dejaba de preguntarme algunas cosas como; ¿Dónde está la responsabilidad del estado con sus ciudadanos? ¿Cómo es posible que unos niños tan pequeños entre los 5 y los 15 años tengan que lidiar con la responsabilidad de la construcción de la calle, el alcantarillado entre otros? ¿Por qué esos niños colocaban tanto empeño en la tarea sin esperar nada a cambio? ¿En qué momento nos convertimos en esos adultos que esperamos un pago por realizar una tarea?”

“para ser sincero mi primer sentimiento fue de angustia y temor, debido a que la cancha en mi mente estaba totalmente idealizada y no respondía a la realidad del contexto, lo que en mi cabeza se veía como una cancha perfectamente pavimentada, con arcos multi-deporte y un enrejado alrededor, se transformó en la realidad, es decir frente a mis ojos la realidad. Una cancha de difícil acceso, llena de polvo, inundada con una mezcla de barro y agua reposada de varios días, unos arcos que apenas parecen mantenerse en pie por cuestiones sobrenaturales y un enrejado que reposa

sobre los arcos y en estado de deterioro. Lo primero que vino a mi mente fue que de ninguna manera podríamos realizar la actividad propuesta, pues la mezcla de barro tapaba la mitad o más de la mitad de la cancha.”

Por último se encuentran las siguientes categorías de las que a cada una le corresponde un porcentaje de 1%, género, diversión, curiosidad y motivación hacen parte de un pequeño grupo en el que se recogen un mínimo de repeticiones y que por ende no ayudan a dilucidar un campo amplio de interpretación. A continuación se evidencian los siguientes fragmentos.

“Las compañeras de kirius estaban hablando con algunas niñas de manera individual, dialogando a través de esta fecha tan importante para ellas, expresándoles todo lo que significa ser mujer, la importancia que tienen ellas en la sociedad y otros temas que se manejaban según la edad de la niña.”

“El segundo y tercer punto también lo logró el equipo contrario, sin embargo la lógica competitiva de perder y ganar nunca fue un limitante para realmente gozarnos este juego”

Tabla V Resultados del área pedagógica

	Categorías de análisis	Frecuencia	
		Conteo	%
Área Pedagógica	Democracia	49	40
	Mediación pedagógica	28	23
	Dialogicidad	23	18
	Realidad de su contexto	17	14
	Género	2	1
	Diversión	1	1
	Curiosidad	1	1
	Motivación	1	1
	Sin confianza	1	1
	Total	123	100%

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Partiendo de los resultados expuestos anteriormente, en este apartado se pretende analizar de forma profunda la relación de los postulados teóricos manifestados en este proyecto con lo evidenciado en la experiencia, teniendo en cuenta el análisis de contenido que parte de los instrumentos de evaluación utilizados en la implementación. También es importante analizar los puntos de convergencia y divergencia que encuentran esta investigación con las que se han realizado en otras zonas del país y del continente latinoamericano. De esta manera se presentarán las discusiones teniendo en cuenta las tres áreas que se han venido desarrollando; disciplinar, humanística y pedagógica en relación a los postulados teóricos de este proyecto y los antecedentes.

Área disciplinar

Dentro del análisis disciplinar la práctica pedagógica hace referencia a las formas empleadas dentro de la experiencia en relación a la implementación, en este sentido desde los instrumentos de evaluación se rescata la lúdica, el juego, y la diversión como componentes didácticos que se llevaron a cabo en la práctica, en esta medida la experiencia corporal pretende propiciar espacios donde las metodologías empleadas le aporten al desarrollo de la dimensión intercorporal, entendiendo esta como aquella relación en la cual el sujeto se reconoce en la diferencia del otro, de tal forma que le permita converger en la realidad en busca de espacios en los cuales se procure la integración de todos y la no exclusión del contrario (Molano, 2012). Sin embargo las prácticas pedagógicas evidenciadas no siempre permiten que se genere dicha relación, de tal forma que el sujeto inmerso en la práctica no logra generar espacios de manera autónoma.

En relación a la experiencia vivenciada en la investigación que tiene como título, *La práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias profesionales del Educador Físico en Colombia*, se evidencia como desde un contexto formal y en relación a la formación de licenciados en educación física, la práctica pedagógica se enuncia como las estrategias didácticas y los modelos educativos que ayudan al estudiante a generar competencias profesionales para que enriquezcan su labor social (Castaño, P. 2018). De tal manera se refleja una relación en cuanto al propósito de la práctica pedagógica entendida desde las dos investigaciones, como las formas en la cuales se actúa dentro de un espacio de formación teniendo en cuenta las intenciones que pueda llegar a tener dicha práctica.

En esta medida se refleja una importancia en el estudio de la práctica pedagógica sin importar a cambio la modalidad de educación, tanto en los procesos informales de educación popular que le apuntan a una transformación del sujeto, como en la educación formal que se evidencia en las instituciones y que propicia la formación de profesionales, es necesario tener presente la práctica pedagógica para que esta se relacione de manera coherente con unas didácticas, finalidades y propósitos de formación.

Otra categoría que se encuentra en los resultados hace referencia a las prácticas corporales donde se evidencian las prácticas cotidianas que son propias de la población y de su contexto, también se muestran las acciones que llevan una intención de fondo. Ante esto Jaramillo (2004) dice lo siguiente “la experiencia corporal puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona” (pág. 30). De esta manera las prácticas corporales intencionadas llevan de fondo un propósito que espera generar huella y marcar la vida de los sujetos inmersos en el proceso, para que así estos le apunten a la transformación de su propio contexto. Sin embargo, es importante reconocer que no todas las prácticas corporales del contexto tienen este horizonte, debido a que algunas de estas se desarrollan bajo las lógicas mecánicas e instrumentales del cuerpo, como se evidencia en la práctica de algunos deportes que van solo en la vía de la competencia.

Teniendo en cuenta otro estudio llevado a cabo en España que tiene como nombre *La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados*. Muestra desde un contexto de formación de profesores en una modalidad formal como la práctica corporal es una herramienta que sirve para la reconstrucción de significados del sujeto, en cuanto a su percepción, sentir y valoración de su cuerpo, generando un sentido reflexivo que permite mejorar la imagen corporal del ser humano (Vaquero, et al, 2014). De esta manera se evidencia en las dos investigaciones como las prácticas corporales sirven para reconfigurar las realidades de los sujetos, ya sea para transformar su contexto o para cambiar su percepción corporal, generando una huella en los participantes que les permita reflexionar sobre sus propios cuerpos y prácticas. En conclusión la práctica corporal puede ser tomada como herramienta de transformación que genera diferentes procesos de reflexión del sujeto ya sea en un contexto formal o informal.

Desde la tercera categoría que es comprendida como colectividad, se entiende que está enmarcada todo lo referente a prácticas corporales que tienen un sentido de trabajo en

equipo, de relación con el otro, de inclusión y de creación colectiva. De esta manera la experiencia corporal como enfoque de la educación física reconoce la importancia de la materialización de las experiencias que se dan a diario con la interacción del sujeto, con el contexto y con los otros, para empezar a generar una conciencia en las prácticas corporales que se realizan de manera cotidiana (Díaz, 2007). En este sentido las relaciones que se dan entre los sujetos son esenciales para generar un proceso que deje huella en los participantes, para que de manera colectiva se cree en comunidad unas nuevas prácticas que le aporten a su contexto.

Desde la siguiente investigación realizada en México, que tiene como título; *Aplicación del Método del Aprendizaje Cooperativo en la formación de cooperativistas: retos y perspectivas*. Se evidencia en un país latinoamericano desde un modalidad de educación no formal como la colectividad hace referencia a los procesos de trabajo en equipo donde se construye a través de la inclusión, la tolerancia y la ayuda mutua generando entendimientos interpersonales para la formación de cooperativistas (Rojas, Rojas, 2020). De tal forma la cooperatividad encuentra una relación intrínseca desde lo expuesto en este proyecto, donde se muestra la importancia de trabajar con el otro de manera dialógica, poniendo por encima los intereses grupales de los personales, y de esta forma se rescata en las dos investigaciones propiciar por el trabajo colectivo por encima del individual. En conclusión la colectividad sirve para generar procesos de construcción donde sea necesario trabajar en equipo, apuntando a la inclusión de todos los participantes para que estos logren transformar diferentes dinámicas de su contexto.

Área humanística

La transformación como la categoría más importante de esta área se entiende como el proceso en el cual se pretende subvertir algunas problemáticas del contexto, donde se encuentran algunas características como la cooperatividad, la participación, el apoyo mutuo, la identidad, entre otros. En este sentido Max Neef (1986) desde su teoría de desarrollo a escala humana plantea la transformación del ser humano de sujeto a objeto, diciéndonos lo siguiente “Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo” (pág. 14). De allí surge la relación intrínseca entre un proceso en el cual el sujeto se transforma desde su propia realidad, es decir desde su micro contexto que se contrapone en esta medida a las dinámicas globales planteadas por el sistema.

En esta perspectiva la investigación llamada; *Escuela, educación física y transformación social*. Realizada en la ciudad de Valdivia Chile, muestra como la transformación social parte de problematizar dinámicas sociales, económicas y políticas que han forjado la desigualdad en diferentes contextos donde la educación física también funciona como un dispositivo que reproduce estas problemáticas. En este sentido la transformación hace referencia al proceso en el cual se busca cambiar las problemáticas globales a través de nuevas potencialidades y formas de reconfigurar la realidad educativa en el país de Chile (Moreno y Medina, 2012). De tal forma se evidencia una fuerte relación en la concepción teórica de la transformación ya que las dos le apuntan al cambio social de diferentes problemáticas que aquejan a una nación, sin embargo desde nuestra perspectiva se le apunta a un cambio que parta desde las particularidades de los sujetos y sus contextos, y desde el punto de vista del documento se propone un cambio desde políticas generales de un país. En síntesis la transformación se define como el proceso en el cual se busca propiciar el cambio de diferentes problemáticas que aquejan a la sociedad.

La siguiente categoría que entra a discutirse en esta área tiene como nombre emociones, entendida como las formas de reacción que tiene una persona ante algún acontecimiento determinando, su sentir dentro de un contexto, en estas se pueden encontrar la preocupación, la alegría, la sorpresa, la impresión, etc. En esta lógica es importante recalcar desde los postulados de la matriz de desarrollo a escala humana como el afecto hace parte de un categoría existencial en la que se recoge el ser, tener, estar y hacer del sujeto, haciendo énfasis en la importancia de la emocionalidad de la persona dentro de su desarrollo humano (Max Neef, 1986). Sin embargo es necesario recalcar que las emociones recogen aspectos negativos y positivos del ser humano, y cuando se habla del afecto desde la perspectiva teórica de desarrollo a escala humana solo se tiene en cuenta aspectos positivos, de construcción, de entendimiento con el otro que le aporten a esta teoría.

El trabajo investigativo que tiene como nombre; *Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile*. Aborda el término de emociones en una modalidad formal y haciendo énfasis en la construcción del currículo como herramienta que debe tener en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano en especial la efectiva, entendiendo que en todo proceso de relación humana los sentimientos y emociones son importantes mediadores de la conducta (Mujica y Orellana, 2019). De esta manera se muestran como las emociones son tenidas en cuenta como aspecto principal de cualquier proceso de relación humana, en este sentido los espacios educativos no

se pueden deslindar de los procesos de construcción y aprendizaje que se evidencian en las dos investigaciones. En síntesis la afectividad del sujeto debe ser un eje principal de trabajo educativo dentro de todas las perspectivas de formación, principalmente las que hacen énfasis a los procesos integradores del ser que le apunten a la construcción colectiva, al trabajo mutuo y a la transformación de su realidad.

Ahora se hace un análisis crítico de la categoría llamada política, entendida esta como las diferentes formas de organización, integración y participación que tiene un sujeto dentro su contexto, con lo cual se demuestra las distintas maneras de actuación que asume la persona en relación a las problemáticas de su realidad. En relación a esto Max Neef (1986) hace énfasis en la importancia de la construcción de micro-organizaciones que desde sus propias dinámicas eviten entrar en las lógicas competitivas del mercado.

A esto también se le suma la importancia de la organización popular que el autor define como actores invisibles ya que no son tenidos en cuenta en las políticas globales, en esta medida y en relación al término de política, Max Neef (1986) dice lo siguiente “En este sentido, los actores invisibles deberían configurar redes horizontales, desarrollar acciones de apoyo mutuo, articular prácticas individuales y grupales, y así plasmar proyectos compartidos. Así será posible acabar con la atomización que amenaza su existencia.” (pág. 65) aquí se observa la articulación de los procesos políticos con los postulados teóricos planteados desde la teoría del desarrollo a escala humana.

En el texto llamado *Construcción de la nación y el género desde el cuerpo* se muestra como la política en términos de lógicas gubernamentales se adentra en los espacios de la educación física para controlar, modelar y medir los cuerpos bajo las lógicas de las políticas generales del estado Mexicano, la repercusión que tuvo está en los procesos históricos de creaciones de políticas educativas que direccionaron la labor dentro de la disciplina de la educación física. En este sentido la política se entiende como el lugar de creación de leyes y normas que configuran los reglamentos institucionales de las escuelas (Chávez, 2009). De esta manera nuestra perspectiva diverge en la gran mayoría de aspectos planteados por la investigación expuesta, ya que la política en nuestra investigación es entendida como la organización y participación que tiene un sujeto desde su propia realidad, superando las lógicas de las leyes y normas implantadas por los ejes gubernamentales.

En síntesis la política es un término polisémico que desde diferentes investigaciones es entendida según su contexto y dinámicas, sin embargo desde la educación física se hace

necesario ver de qué manera se ejercen estos procesos políticos, donde la organización y creación colectiva le apuntan a generar dinámicas y procesos de que le apunten a la emancipación del ser humano, o si por el contrario se obedece a las dinámicas estructurantes de las leyes que se plantean desde los organismos gubernamentales.

La presente categoría tiene como nombre problemática, esta responde a las disruptivas, discusiones, y momentos de incertidumbre que hacen parte de los procesos de trabajo colectivo, donde no se logra construir desde las diferentes formas de pensamiento, sino que esto genera conflicto y división entre los actores sociales. De este modo la propuesta de desarrollo a escala humana de Max Neef (1986) reconoce las necesidades axiológicas de la participación y la identidad como lugar en los que no siempre se llega a dar esa construcción colectiva desde dos perspectivas diferentes, sino que también hacen énfasis en las discrepancias y confrontaciones que surgen dentro de estas a la luz de las categorías existenciales del ser y del estar.

En la investigación que tiene como nombre; *Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula* se observa cómo la categoría problemática también está inmersa en los ámbitos educativos formales, específicamente en la escuela, desde este documento se muestra el término de problemática como las ofensas verbales y físicas, falta de tolerancia, rechazo y descalificación de unos hacia otros (López, Soraca, 2018). En esta medida existe una relación en cuanto a los conflictos que se evidencian en las dos investigaciones, conflictos que hacen parte de cualquier proceso de formación educativa, es importante entender que estas divisiones pueden hacer que empeoren las relaciones de los actores de la práctica educativa y no se logren llevar a cabo los propósitos que plantea cada perspectiva. En consecuencia es natural que surjan diferentes problemáticas en los procesos educativos, ya que el comportamiento de los seres humanos es diverso y en esta medida es importante reconocer las diferentes problemáticas que se evidencian en los procesos de cambio y transformación para poder solventarlos.

Ahora se va a analizar la categoría de necesidad donde se resaltan dos puntos importantes, ya que esta refleja las carencias en cuanto a las formas de suplir la necesidades de alimentación que surgen en el contexto y el déficit para poder satisfacer la necesidad de subsistencia, estas dos se reflejan de manera concreta con los problemas de alimentación y la falta de servicios públicos que son propias del territorio. De este modo la matriz de relaciones de Max Neef (1986) hace énfasis en el desarrollo de dos necesidades axiológicas que son

fundamentales satisfacer para el adecuado desarrollo del ser humano, donde la subsistencia enmarca la importancia de suplir la necesidad alimenticia, y la protección hace énfasis a los organismos estatales que ayudan a cumplir las necesidades de protección según el contexto.

El documento del año 2006 que se titula *Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral*. Analiza las dinámicas que se mueven alrededor de las necesidades en alimentación que posee la población infantil en diferentes zonas del mundo, en este sentido se plantea la necesidad como aquel factor el cual carece de satisfacción por parte de un sujeto, entendiendo así que el factor que más se evidencia en el estudio hace referencia a la necesidad alimentaria (Ortiz, et al, 2006). De esta forma existe una relación entre la forma como se entiende el término necesidad desde las dos investigaciones y también se evidencia la conexión que existe en cuanto al tratamiento de las necesidades alimentarias que hacen parte de nuestro proyecto. En síntesis es importante satisfacer las necesidades alimentarias que surgen desde cualquier contexto para hacerle lucha a la desigualdad social que se plantea desde los dos estudios, entendiendo que el trabajo conjunto aporta a la superación de estas limitaciones que hacen parte de las dinámicas que debe afrontar la comunidad para poder transformar su contexto.

La última categoría tiene como nombre contexto y esta se refiere a las dinámicas que son propias de un lugar teniendo en cuenta su territorio y momento histórico, en este sentido el contexto dice muchas cosas de la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos que allí habitan, teniendo en cuenta el territorio, la reflexión y su contexto se reflejan como características principales de esta definición. En relación a esto Max Neef (1986) rescata las necesidades propias que se deben tener en cuenta en cada contexto, donde su propuesta teórica puede ser aterrizada a cualquier dinámica propia de un contexto en particular, teniendo en cuenta al mismo tiempo la satisfacción de necesidades que responden a dinámicas globales y atendiendo a las necesidades locales de un territorio.

En la investigación titulada *La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia* se hace referencia a la particularidad que pueden llegar a tener los diferentes contextos en los que el acto educativo hace presencia, es decir, a pesar de que existen unas postulados de educación que se comparten de manera global no se puede olvidar que cada territorio posee sus propias necesidades y su particularidades, de esta manera es importante entender las dinámicas propias que surgen en cada contexto para poder construir una perspectiva educación física y deporte que le apunten a la construcción de paz en este

país (Bernate, et al, 2009). De tal forma se muestra la importancia por la lectura de contexto en la que hacen énfasis las dos investigaciones, una desde una modalidad formal y otra desde la modalidad informal enmarcada en un proceso de educación popular, donde las dos reconocen la necesidad de entender las diferentes lógicas que se crean en los territorios para poder construir escenarios de trabajo colectivo que le apunten a la creación de una nueva sociedad, que permita transformar las dinámicas de injusticia y desigualdad que permean a un país como Colombia.

Área pedagógica

La categoría *democracia*, comprende todos aquellos procesos de construcción colectiva, participación y compromiso en los cuales el sujeto está inmerso y trabaja de manera conjunta con el ánimo de transformar su contexto a partir del diálogo, de esta manera, se generan elementos que contribuyen en la subjetividad de cada uno de los participantes, esto guarda una estrecha relación con el pensamiento Freiriano el cual propende por la libertad y emancipación de los individuos en aras de una sociedad más justa y participativa, un proceso de origen colectivo entendiendo que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1987, Pág. 68). En esta media el ejercicio de la democracia, elemento transversal del proyecto curricular se entiende no solo dentro de lo que implica el derecho al voto sino que en lugar de ello, se entiende en un sentido más amplio donde la democracia implica la participación del hombre en la vida de forma comunitaria, en la responsabilidad social que implica el diálogo y en esta media lo que esto significa en la formación de un ser humano político, crítico y consciente. (Freire, 1987)

Ahora bien, respecto a los texto tomados como referentes dentro del marco que implica los antecedentes de este proyecto y el elemento *democracia*, vale la pena rescatar lo que al respecto nos dice el artículo que lleva por título *Educación física en educación popular* y se hace importante en cuanto a la propuesta utópica dada por el autor Bassi (2004), al entender la necesidad y el propósito del proyecto en superar valores éticos de individualismo y competitividad y en lugar de ello proponer el desarrollo de valores como la solidaridad, el humanismo, la autonomía, la crítica y la autocrítica.

Para el desarrollo de un sentido de comunidad que ayude a cada uno de los involucrados a crecer como seres políticos y críticos, valores fundamentales para del elemento *democracia* rescatando desde allí el poder del trabajo colectivo a partir de la creación de un currículum que reúna diferentes voces con la participación de cada uno de los

miembros de la comunidad, dando valor la voz de cada uno de ellos en la generación de ideas alrededor de la Educación Física, la democracia y la educación popular.

Otro elemento fundamental evidenciado y que se destaca es la mediación pedagógica, en esta se muestran todos los acontecimientos de carácter reflexivo que se dan en el desarrollo de los talleres planteados, allí también se da cuenta de los sucesos de conflicto en los cuales prima el diálogo o por el contrario el autoritarismo, así mismo algunas problemáticas individuales, en los que la comunidad se ve trastocada, algunas de las características que componen esta categoría son: intención pedagógica, reflexión, ejemplo, resolución de problemas, diálogo etc.

Ahora bien al establecer la relación entre la educación popular el pensamiento Freiriano y la *mediación pedagógica*, se hace evidente que los procesos de Educación popular pretenden a partir del diálogo, superar las problemáticas del contexto específico, en las cuales se reflejan problemáticas estructurales de un sistema económico sumamente desigual. La mediación pedagógica, a partir de características como la reflexión, la educación a partir del ejemplo y la resolución de problemas, invita a re-pensar estas situaciones de desigualdad y de violencia que se gestan a partir de dichas problemáticas estructurales del sistema, la mediación pedagógica y la educación popular invitan al cuestionamiento frente al carácter injusto del orden social capitalista con tinte neoliberal (Torres, 2019).

En esta medida y con respecto a los texto tomados como referentes dentro del marco que implica los antecedentes de este proyecto vale la pena rescatar lo que al respecto nos dice el artículo que lleva por título *Educación física en educación popular* y se hace importante en cuanto a la crítica propuesta por el autor Bassi (2004) frente al mundo actual, el autor otorga una fuerte carga argumentativa que evidencia que los niveles de desigualdad de la sociedad actual amplían la brecha educativa entre quienes poseen y quienes no poseen, haciendo que unos tomen el rol de opresores y los otros el rol de oprimidos.

A partir de allí el autor propone esto como problemática fundamental a superar partiendo de procesos educativos populares, estos procesos educativos se desarrollan desde el lado de los oprimidos, es decir poblaciones en situación de *riesgo social*, entendiendo que; estas poblaciones carecen de oportunidades educativas y laborales que dignifiquen su vida diaria. Es allí, en esos espacios de diálogo y reflexión que pretenden superar dicha brecha de desigualdad es donde se hace necesaria la mediación pedagógica necesaria para superar

conflictos internos que reflejan problemáticas macro sociales o que son causadas por las mismas.

La tercer categoría evidenciada guarda una estrecha relación con la categoría anteriormente mencionada en el análisis encontramos que; es la dialogicidad un elemento central, desde el área pedagógica esta se define como todos los procesos de diálogo bidireccional, donde existe una relación horizontal entre los dos sujetos que dialogan en pro de construir de manera conjunta a partir de la diferencia, los principales elementos de la categoría de dialogicidad son; diálogo, los acuerdos, y las preguntas. Tomando como punto de partida el diálogo y su relación con los talleres planteados, el re- pensar lo ya pensado (Freire, 2010) hace una invitación al diálogo y la reflexión desde un estado humilde y abierto a nuevas posibilidades, guardando estrecha relación con los elementos constitutivos de lo que implica la mediación pedagógica. Uno de ellos característica fundamental de procesos de emancipación, es el diálogo, no es posible la emancipación sin diálogo (Freire, 2010) dado que este es condición fundamental.

Dentro de la comunidad el diálogo se representa de diferentes maneras y formas pero siempre y sin excepción es un elemento constitutivo y central de la dialogicidad y de la vida en comunidad. Sin embargo, vale la pena aclarar que la dialogicidad aun cuando se vale del diálogo como herramienta, está lo trasciende en la medida en que la dialogicidad propende por la generación de relaciones horizontales en las cuales los seres humanos se reconozcan mutuamente con el ánimo de construir de manera colectiva. Así pues la dialogicidad implica la generación de espacios donde prime el reconocimiento del otro a partir de la humildad, dando origen a las relaciones horizontales, donde no exista opresor ni oprimido, teniendo en cuenta que desde el pensamiento Freiriano; “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2010, pág 75)

Respecto a lo anterior el texto que tiene por título *La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la "Educación Popular del Cuerpo"*. Es una ponencia que comparte el carácter dialógico y discursivo de la educación que pretende rescatar este proyecto curricular particular, puesto que como se mencionó anteriormente, se hace urgente entender que la educación es sobre todo un proceso dialógico y que es a partir de la dialogicidad como elemento donde se generan nuevas lecturas del mundo, así pues los procesos de educación popular donde emerge la dialogicidad se convierten en escenarios prácticos de libertad y emancipación. Que permiten entender que el

maestro no es quien más sabe, sino, que es quien conoce cosas que el estudiante aún desconoce, pero que está en total capacidad de aprender.

Análisis de la experiencia

“Cambiar el mundo amigo sancho, no es locura ni utopía, sino justicia”

Miguel de Cervantes

Formación y reflexiones con la comunidad

A partir del proceso desarrollado en altos de Cazucá en el barrio Villa Mercedes vale la pena resaltar el que aun cuando el horizonte del proyecto es utópico, la emancipación de quienes participan en el proyecto, es un elemento transversal. Entendiendo que los niños son seres libres, llenos de vida, de amor, creatividad y espontaneidad. El proyecto curricular parte desde allí, para rescatar y fortalecer dichos valores con el ánimo de desarrollarlos en aras de una emancipación conjunta, que implica mayores grados de conciencia crítica frente al diario vivir de la comunidad.

En esta medida se hace fundamental la pregunta alrededor de ¿Qué se aprende a partir de los talleres propuestos? Y no solo eso, sino además ¿Que se aprende de lo que el maestro realiza fuera de taller? Partiendo del entendido de que se es maestro dentro y fuera del aula y que además cómo se ha hecho evidente a lo largo del proyecto el aprendizaje es bidireccional ¿Que aprendemos cómo maestros dentro y fuera de los talleres? Dar una respuesta a estas preguntas resulta por demás ambicioso. Sin embargo, vale la pena resaltar estas preguntas a la luz de la experiencia del proyecto curricular particular, así pues se da cuenta de esos procesos de aprendizaje bidireccionales alrededor del juego, el clásico picadito representaba una forma de juego similar al fútbol pero que rescataba prácticas corporales propias del contexto. Así mismo, las prácticas tradicionales del yermis o congelados representaban escenarios de aprendizaje en los cuales los niños enseñaban a los maestros la bondad, el trabajo en equipo, el compañerismo y los maestros servían como mediadores y facilitadores de procesos formativos.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que dichas prácticas corporales propias del contexto guardan una relación cercana con el discurso de la experiencia corporal -al cual le apostamos- en el cual se rescata el valor de lo intracorporal, dando un carácter identitario y pretendiendo

desde dichas prácticas responder a ¿Quiénes somos? y ¿Cómo a partir de eso qué somos construimos con el otro? respetando y rescatando lo que los otros son, sin la necesidad de dejar de ser, así pues, las prácticas corporales propias del contexto comparten esa capacidad de formación bidireccional, un carácter identitario y además emocional, lo que soy me constituye y a su vez conforma la comunidad.

Además, en la relación de la experiencia corporal desde el encuentro con el otro, es decir la intercorporalidad, el encuentro de estas intra corporalidades comparte con la educación popular el carácter sorpresivo y acogedor, las subjetividades se reúnen y es fundamental evidenciar que el encuentro con el otro posibilita; amor, fraternidad, diálogo, reconocimiento, conflicto, sonrisas, alegría, tristeza, un sin fin de emociones que nos conforman como seres humanos, se hace importante resaltar como de los más mínimos detalles, en medio de un contexto de difíciles situaciones económicas, se rescata el valor del encuentro con el otro, lo que alrededor del juego, un pan y una gaseosa se puede aprender y generar en cada uno de los implicados en el proceso.

Ahora bien frente al ser humano crítico, político y consciente que fue el horizonte utópico que guió este proyecto curricular particular y la relación de este con los directamente implicados, sería apresurado decir que alcanzamos junto con la comunidad a conformarnos y entendernos como tal. Sin embargo, Como maestros y como estudiantes, podemos evidenciar que surgieron a lo largo de este proyecto curricular, procesos de pensamiento crítico en la medida en que la comunidad en varias ocasiones dio cuenta de algunas de las problemáticas que les afectan de manera directa, además se construyó un proceso en el cual la participación dentro de los talleres era fundamental, fomentado lo político en la medida en que se llegaban a acuerdos a partir del diálogo, por último estos dos trabajan mancomunadamente para hacer seres conscientes de sus problemáticas y de lo que implica su participación en el contexto global y local.

Aprendizaje, experiencias y transformaciones

Frente a lo descrito en el compilado investigativo que se ha presentado, exponemos algunas conclusiones respecto al aprendizaje docente, y la experiencia que se rescata desde lo alto de la montaña en cuanto al ejercicio planteado, haciendo una claridad y una reafirmación de lo inacabado que por ahora se presenta el actuar desde el territorio y el proceso investigativo, puesto que reconocemos que no es un ejercicio que se desarrolle en un año y

medio, creyendo fielmente a él y asumiéndolo en una comprensión del trabajo en términos de Max Neef, pues reencarnamos en el proceso viviendo hombro a hombro cada situación casi como un estilo de vida.

A partir de los últimos argumentos del párrafo anterior, la experiencia nos ha llevado a ejercer un compromiso serio frente a las problemáticas que desarrollan las zonas y poblaciones marginadas olvidadas por el estado, asumiendo una importante responsabilidad en cuanto a la educación, y estando siempre en disputa crítica frente a la desigualdad y realidad del contexto inmediato y el contexto global.

Como aprendizajes fundamentales encontramos el rescate cultural que hacen los barrios populares en cuanto a la colectividad, hallando en diversos instantes la importancia que tiene el vecino, y descubriendo como la camaradería se efectúa desde pequeñas edades compartiendo una amplia gama de experiencias, haciendo énfasis en lo que el otro significa, y el reflejo para una sociedad apática e individual que ha olvidado el carácter comunal.

Encontramos que los procesos deben ser realizados desde problemáticas reales y en comunión con el territorio, dejando de lado aquellas suposiciones positivistas que se enmarcan en las hipótesis teóricas, alejando las realidades, y llevando las investigaciones a planteamientos que no responden a las necesidades y verdaderas problemáticas de la sociedad, induciendo de manera narcisista el desarrollo de la investigación, sin dignificar y hacer posibles, los imposibles que los contextos exponen.

Uno de los aprendizajes más significativos, ha sido el reafirmarnos en nuestra condición docente como posibilitadores del cambio social, haciendo mella en la transformación de subjetividades y realidades, aunque estas cuesten un poco o sean a largo aliento. Hemos creído y confiado en la promoción de un mundo donde quepan muchos mundos, apostándole a la igualdad, y la comunalidad como realizaciones para un mundo que de alcance a unos muchos que les niegan las oportunidades constantemente, ya sea producto de una cultura marginal, o responsabilidad directa de un ente gubernamental.

En el proceso de transformación, es importante resaltar la incidencia que ha tenido la propia transformación en nosotros como próximos maestros, hallando con nostalgia directa la extinción de aquellos personajes que le apuestan a un mundo más digno y democrático, pues desde el mismo proceso de construcción curricular, hemos sentido aquel interés que responde

a las lógicas neoliberales de inmediatez y competitividad, haciendo de la labor docente un medio de lucro o una excusa investigativa para colgar un título con orgullo hipócrita.

Transformarnos ha hecho vivir como hermanos este proceso, ha encontrado sentido en los demás, ha compartido luchas viviéndolas con cercanía constante, ha invitado a promover espacios en demás contextos que apoyen la moción de la educación como campo de combate y angustia de transformación, ha extendido la brecha democrática de hacer educación en todo contexto, ha hecho una reivindicación en los estilos de vida que asumimos, intentando ser lo más coherentes con las críticas que se proponen.

Sentimos con alta desazón la injusticia a la que han sido sumergidos muchísimos sujetos, nos reflejamos muchísimas veces en aquellos personajes de las diferentes prácticas, y desde la nobleza más profunda, hacemos hasta lo imposible por dignificar un poco sus días, sacando tiempo que pudo ser empleado en gustos personales o en las familia, recurriendo a recursos propios para saciar la sed luego de un partido, una actividad, o simplemente caminar la montaña, compaginar en la recolección de algunos pesos, que aunque insuficientes eran entregados con todo el cariño a fin de calmar un poco el hambre. Dejar a un lado las comodidades que bien o mal cada uno tiene, ha sido muy importante, puesto que la justicia, es vista desde una posibilidad para todos y no para unos cuantos, incluso, no para las individualidades que creemos ser, puesto que somos cuando estamos, y no cuando estoy.

Reflexión acerca del proyecto curricular particular

Después de haber trasegado estos tres semestres en la creación de esta propuesta curricular son muchas las reflexiones, críticas y autocríticas que se pueden suscitar en este apartado, en este sentido, uno de los primero cuestionamientos que realizamos, va en vía de la estructura general que se plantea desde la licenciatura para realización de los diferentes proyectos, todavía nos cuestionamos de manera profunda que la población sea lo último que importe en la creación del currículo, nos inquieta que los diferentes colegios, escuelas de formación, comunidades y/o lugares en los que se realiza la práctica tristemente se conviertan en pequeños laboratorios donde se pone a prueba el alcance, coherencia, y los resultados de una problemática en la que ni siquiera se reconoce a la población con la cual se está trabajando.

Las lógicas de investigación positivista permean estos espacios de formación de sujetos, a través de pruebas diagnósticas, diferentes test psicológicos, físicos, sociales y

morales. Se intenta comprobar que esa población tiene problemas, y que de manera extraordinaria los estudiantes en su rol de científicos van a promover la solución a dichas problemáticas, van a iluminar a esa pequeña población, haciendo diez o quince intervenciones para mostrar en la mayoría de casos, que sí cumplieron con lo propuesto, que lo lograron. Y de ahí en adelante se olvidan de los participantes, no vuelven ni siquiera a visitarlos para saber cómo están, para ver si eso que realizaron en su momento sirvió para algo, o solo para obtener el tan anhelado título profesional.

Nosotros desde nuestra postura no queremos seguir cayendo en esas lógicas investigativas que no aportan nada a la sociedad, que no generan un cambio, que solo se rigen bajo las dinámicas egocéntricas del investigador, donde solo se responde a la producción de conocimiento que necesita el sistema capitalista para seguir perpetuando sus dinámicas de desigualdad, de injusticia, de violencia. Por el contrario, nuestra propuesta en principio siempre fue trabajar con la comunidad, estar allí con ellos, escucharlos, comprender sus formas de vivir, ver y actuar en el mundo y también ponernos en sus zapatos, vivir en carne propia sus dificultades y lo mejor de todo trabajar de manera colectiva para poder solventarlas, esa ha sido la postura política, ética e ideológica que hemos asumido con la comunidad, en este sentido la construcción de la propuesta curricular también se enmarca en una postura epistemológica que le apunta a la emancipación del ser humano, a la liberación de diferentes dispositivos de control que mantienen las dinámicas de desigualdad en Latinoamérica y específicamente en esta zona periférica.

De tal forma hemos asumido la creación de este proyecto no solo como un requisito para tener un título, sino como diría Fals Borda una filosofía de vida, por lo tanto nos enmarcamos en las pedagogías críticas, el acercamiento a la investigación acción participativa y a la educación popular como bases teórico-prácticas que trazan un horizonte de sentido a lo que hemos venido realizando.

En esta medida al realizar este trabajo dentro de los tiempos y las lógicas académicas son muchas las incoherencias y contradicciones que se pueden llegar a encontrar, haciendo un análisis autocrítico consideramos desde nuestra experiencia que no es necesario realizar un currículo dentro de una labor que se enmarca en la educación popular y el trabajo comunitario, ya que el currículo muchas veces predispone la práctica, es decir, plantea unos objetivos, propósitos, metodologías y formas de evaluar, que desde nuestra experiencia en algunos momentos desconocen las dinámicas del contexto, ya que por querer hacer cumplir

estas lógicas estructurales a veces se nos olvidan las problemáticas y realidades inmediatas de la población.

Sin embargo es importante reconocer que la construcción curricular parte de comprender las dinámicas de la población y apuntarle a la transformación de su realidad, pero muchas veces por responder a las lógicas de entregas y tiempos académicos dejamos de lado algunas circunstancias que pedían realizar otras prácticas que no corresponden a las planteadas en el currículo, de esta manera es importante hacer énfasis en poder construir un currículo de manera conjunta con la comunidad, donde ellos se tomen el poder de generar prácticas que le apunten a su propia transformación, donde se vuelvan actores principales de su propio cambio. En esta medida existe un sinfín de procesos que le apuntan a estos propósitos y en los cuales no existe la necesidad de creación del currículo, ya que las lógicas de los procesos de educación popular no están trazados por dinámicas de educación formal.

Por lo tanto es necesario tener en cuenta lo reflexionado anteriormente, además de entender los tiempos que se mueven en los procesos de cambio y transformación ya que estos son muy diferentes a los estipulados por la academia, difícilmente se puede llegar a comprobar de manera directa que se logró transformar en tan poco tiempo, lo que sí afirmamos es que se crearon procesos de mediación pedagógica que desde sus intenciones y didácticas le apuntaban a generar un espacio de reflexión, problematización de la realidad donde se pudieran construir de manera conjunta, con los niños y los adolescentes alternativas para poder solventar las dinámicas de desigualdad social que se hacen presentes en el contexto.

Por último, hacemos un llamado a que los estudiantes asuman su compromiso ético, político y social en la construcción del proyecto curricular particular, ya que este no se puede volver el capricho de un profesor el cual de manera arbitraria dice que se puede hacer o no con los deseos que tiene el estudiante en cuanto al hecho de investigar una u otra situación o problemática. Es labor del estudiante asumir una postura y tener criterio para defenderla de manera argumentativa frente a las verdades en las que circunda el maestro que acompaña su proceso, de esta forma cada quien podrá hacer un proceso en el que se sienta reconocido, y del que esperamos de manera personal se enmarque en la vía del cambio, la emancipación y transformación de las dinámicas económicas, sociales y culturales.

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL. SA
- Bassi, G. (2004) "Educación Física en Educación Popular. Caras, secas y un deporte. Experiencia en el far west montevideano" *Revista Praxis*, N° 4, junio de 2004
- Beltrán, M; Aranguren, M; Freytter, J. (2019). *Universidades bajo S. O. S. Pecha: represión estatal a estudiantes, profesores y sindicalistas en Colombia (2000-2019)*. Bogotá, Colombia. Editorial Bolívar. ISBN 978-958-5555-06-8
- Bernate, J. Fonseca, I Urrea, P. Amaya, G. (2009). *La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia*. EMASF. Revista digital de educación física.
- Borda, F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales (IEPRI)*. (38)
- Calvo, G., Camargo, M. & Pineda, C. (2008). *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. magis. 1(1)*.
- Camacho, M. (2006). *Una historia de burros y mangueras. Memorias del agua en Bogotá: antología*. Bogotá: alcaldía mayor de Bogotá.
- Camargo, P. (2013) *Investigación Y Pedagogía En Las Facultades De Ciencias De La Educación De Las Universidades Públicas Colombianas Praxis & Saber*, vol. 4, núm. 7, p. 223
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de metodologías las ciencias sociales. Vol. 2, n° 2, pp.22-52. ISSN 1853-7863.
- Castaño, P. (2018). *La práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias profesionales del Educador Físico en Colombia*. MENDIVE Vol. 16 No. 1p. 140-157
- Castro, Martínez & Noguera. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional. Colombia. Cooperativa editorial MAGISTERIO. Colección ISBN 958-20-0700-1 Libro ISBN 958-20-0735-4
- Cepeda, I. (2006) *Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia*. REVISTA CEJIL Debates sobre Derechos Humanos y el Sistema Interamericano; Número 2.
- Chávez, L. (2009). *Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: La educación física en el México posrevolucionario*. Desacatos, núm. 30, mayo-agosto 2009, pp. 43-58
- Díaz, R. G. (2006). *PODER Y RESISTENCIA EN MICHEL FOUCAULT*. *Tabula Rasa*, 103-122.
- Díaz, A. (2007) *¿Qué nos insinúa la experiencia corporal? Revista lúdico pedagógica*. Vol. 2 No 12.
- Durkheim, e. (1961). *Sociología: las reglas del método sociológico sociología y ciencias sociales (1a. Ed.)*. Buenos aires: assandri.

- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. RIO DE JANEIRO : EDITORA PAZ E TERRA
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos aires, Argentina. Siglo XXI editores. 2da edición, 3ra reimpresión. ISBN 978-987-629-045-6
- Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI editores. Uruguay
- García, R. (2017). *Altos de Cazucá: paradigma del conflicto armado en Colombia*. XXII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una metodología crítica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jaramillo, J. (2004). PCLEF. Facultad de educación física Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial grao. ISBN: 84-7827-292-5
- Larry Andrade, Valeria Bedacarrat. (2013) *La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios*. FOLIOS • Segunda época • No 38 • pp. 15
- López, N. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Revista de educación. Universidad de Huelva, 167-179.
- López, R. Soraca, T. (2018). *Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula*. Educación y Ciencia - Núm. 23. Año 2019 • Pág. 191-206
- Magendzo, A. (1996) *Currículum y educación para la democracia*. PIIE Chile y el Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, Colombia.
- Magendzo, A. (2002) *Derechos humanos y currículum escolar*. IIDH, mes de julio.
- Martínez, F & Amelia, M. (2021). *El estado Colombiano: un actor paralegal generador de violaciones a los derechos humanos*. Repositorio Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Chile. Centro alternativo de desarrollo. CEPAAUR.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bolivia Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Molano, M. (2012) *Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. Lúdica pedagógica*. Vol. 2 No. 17.
- Moreno, A. Medina, M. (2012). *Escuela, educación física y transformación social*. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 7-11,
- Mosston, M. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea
- Mujica, F. N., & Orellana, N. C. (2019). *Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile*. Praxis & Saber, 10(24), 297-319
- Ortiz, A. Peña, L. Albino, A. Mönckeberg, F. Serra L. (2006). *Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral*. Nutr Hosp. 2006; 21(4):533-41.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa, cuatro ensayos sobre educación y un elogio a la lectura*. Colombia. Printed Colombia. ISBN 978-958-8640-17-4
- Pérez, A. L. (2020). *Polifonía para pensar en una pandemia*. Medellín: FCSH - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.

- Ponty M. (1975). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard. Trad. cast., *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Gallimard.
- Programa en Altos de Cazucá Soacha (2008). Cámara de comercio. Centro de información empresarial biblioteca.
- Rodríguez, S. Nieto, B. García, G. Martínez, G. (2019). *Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil 1*. SECCIÓN: ARTÍCULOS. *Educ. Pesqui. São Paulo*, v. 45, e214520, 2019.
- Rojas, M.E., Rojas, J.J. (2020) *Aplicación del Método del Aprendizaje Cooperativo en la formación de cooperativistas: retos y perspectivas* p. 603-621
- Santamaría-Rodríguez; Nieto-Bravo; García-Díaz; Martínez-Gómez. (2019). *Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil 1*. SECCIÓN: ARTÍCULOS. *Educ. Pesqui. São Paulo*, v. 45, e214520, 2019.
- Sherman, J. Altamiranda, M. Klein, S. *La educación física como dispositivo de reproducción social: hacia la teorización de la educación popular del cuerpo* (2015). Argentina. Universidad nacional de la plata, memoria académica compartimos lo que sabemos.
- Streck, D; Redin, E; Zitkoski, J; (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima, Perú. Editorial CEAAL
- Svampa, Maristella. (2020) “Reflexiones para un mundo post-coronavirus”. En *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, 17-38. Buenos Aires: aspo.
- Torres, A. (2019). *Educación popular trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia. Editorial El Búho.
- Vaquero, A. Macías, O. & Macazaga, A. (2014). *La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 163-176.
- Vega, R. (2013). *Capitalismo y despojo. Perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*. Impresol ediciones.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia*. Bogotá, Colombia. Ediciones izquierda viva. ISBN: 978-1-925019-97-1
- Vidal, D & Bolaño, C. (2015). *El sangriento episodio de la Unión Patriótica: Desenlace de una propuesta que NO construyó paz*. Universidad del valle; Colombia
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Demofilio. Omegalfa, biblioteca libre

