

La experiencia intercorporal en la Educación Física: una aproximación fenomenológico-hermenéutica desde la construcción de un currículo crítico.

Andrés Felipe León Izquierdo

Código: 2022220043



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física– PC LEF

Bogotá, D. C, 2026

La experiencia intercorporal en la Educación Física: una aproximación fenomenológico-hermenéutica desde la construcción de un currículo crítico.

Andrés Felipe León Izquierdo

Código: 2022220043

Dr. Carlos Eduardo Pacheco Villegas

Tutor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física- PC LEF

Bogotá, D. C, 2026

Dedicatoria

A mi abuela Tita que todos los días de mi vida me acompañó desde sus posibilidades

brindándome lo necesario siempre desde afecto y el cuidado.

A mi abuelo, papito Hugo que todas las noches esperaba mi llegada y que siempre que

pudo me posibilitó su apoyo incondicional.

Agradecimientos

A todos los Maestros que me tuvieron en sus aulas e hicieron posible la construcción de este cuerpo/sujeto en los entramados de sus discursos y apuestas pedagógico-políticas, sin ustedes nada de esto habría sido posible.

Al Maestro Luis Carlos Pérez porque en sus clases encontré siempre un gran hombre de ciencia y convicción con conocimientos certeros que no permiten el titubeo de las estructuras conceptuales y que sus palabras me orientaron hacia el futuro.

Al Maestro Vladimir Reyes porque sus clases despertaron siempre el asombro y el interés que se hizo carne en este cuerpo y que sigue vigente.

Al Maestro Jairo Velandia porque en sus clases comprendí la estructura y las lógicas de la realidad sociocultural, además por que dio lugar a este pensamiento que oscila entre las ideas e intuiciones y lo real.

Al Maestro Francisco Beltrán porque reafirmo y oriento mis intuiciones pedagógico-políticas frente a la realidad latinoamericana, su valor humano y académico es incomparable. El encuentro siempre es una posibilidad ética.

Al Maestro John García porque en sus clases encontré siempre la tensión incomoda de un amigo entre líneas de texto.

Especialmente a mi tutor el Dr. Carlos Eduardo Pacheco Villegas, que con su saber confió en este alumno que se dejaba asombrar y que se emocionaba al hablar en cada encuentro intentando defender sus ideas y perspectivas. Su presencia me recuerda siempre el sentido de la amistad en Nietzsche.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Tabla de contenido	5
Lista de Tablas.....	¡Error! Marcador no definido.
Lista de Figuras	¡Error! Marcador no definido.
Lista de Siglas	10
Introducción	11
Planteamiento del problema	12
Propósito de formación.....	17
Pregunta Orientadora	17
Justificación	17
Antecedentes:.....	23
Antecedentes locales.....	23
Antecedentes nacionales.....	24
Antecedentes internacionales.	26
Marco normativo	26
PERSPECTIVA EDUCATIVA	30
La educación actual en Latinoamérica	30
Planteamientos.....	32
Ser-Corporal –Latinoamericano	37

Proximidad	40
Ética	42
Política	43
Pedagogía crítica y subjetividad	44
Teoría de desarrollo humano	47
Educación corporal	49
Cuerpo y territorialidad de significaciones en el fenómeno lúdico.	54
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	56
Macro currículo	56
Objetivo general de la propuesta	59
Objetivos específicos de la propuesta.....	59
1. Esquema general.....	61
Meso currículo	62
Esquema de diseño meso curricular.....	62
Micro currículo	63
Formato de fichas de planeación.....	66
Instrumentos de recolección de información	67
Evaluación	69
Principios de evaluación crítica:	69
Ciclos evaluativos	70
Herramientas de evaluación:	73
Manejo de información	73

SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA	74
Descripción de la propuesta.....	75
Resultados de la propuesta	78
Resultados del ciclo 1	78
Resultados del ciclo 2	83
Resultados del ciclo 3	89
Conclusiones.....	95
Referencias	101
Anexos	105
Planeaciones de clase por ciclo.....	105

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Resultados ciclo 1</i>	78
Tabla 2: <i>Resultados ciclo 2</i>	83
Tabla 3: <i>Resultados ciclo 3</i>	89

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Ejes estructurales de la intercorporalidad crítica</i>	44
Figura 2: <i>Esquema curricular de la intercorporalidad crítica</i>	61
Figura 3: <i>Modelo de percepcion ciclo 1</i>	81
Figura 4: <i>Modelo de interpretacion ciclo 2</i>	86
Figura 5: <i>Modelo de proyeccion ciclo 3</i>	92
Figura 6: <i>Modelo integral de sintesis</i>	93

Lista de Siglas

EF	Educación Física
LEF	Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PCP	Proyecto Curricular Particular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta curricular surge del interés por comprender las dinámicas de significación corporal que tienen lugar en las clases de educación física dentro de un contexto escolar concreto: el grado décimo del Colegio San Bartolomé Apóstol, ubicado en el municipio de Gachancipá, Cundinamarca. Este territorio, de arraigo campesino y creciente transformación por su cercanía con el altiplano cundiboyacense y la capital del país, alberga una institución educativa cuyas prácticas pedagógicas en educación física han estado históricamente atravesadas por el paradigma positivo-racional, centrado en la tarea, el rendimiento y la repetición técnica.

En este escenario, se ha observado de manera recurrente que los cuerpos de los estudiantes son tratados como objetos de entrenamiento, donde las dimensiones afectivas, relacionales y simbólicas de la experiencia corporal permanecen invisibilizadas o, en el mejor de los casos, reducidas a incidentes menores sin incidencia en el proceso formativo. Las clases de educación física, orientadas por una didáctica centrada en la tarea, han tendido a homogenizar los movimientos, silenciar las emociones emergentes —angustia, rabia, llanto, atención, reconocimiento— y fragmentar la relación con el propio cuerpo y con los cuerpos de los demás.

Frente a esta realidad, surge la pregunta por las significaciones que los estudiantes de décimo grado construyen desde sus experiencias corporales en proximidad con otros. ¿Qué sentidos emergen cuando el cuerpo es vivido no como un mecanismo biológico sino como un territorio de simbolización y encuentro intersubjetivo? ¿De qué manera las relaciones de poder presentes en el aula de educación física condicionan o posibilitan la configuración de una experiencia intercorporal ética y crítica? Estas inquietudes no son abstractas; se encarnan cada día en la cancha, el patio, el salón y los cuerpos de jóvenes que habitan un municipio con profundas raíces comunitarias, pero también con las tensiones propias de la periferia global.

Así, la problemática que anima este proyecto no es meramente teórica, sino que emerge de una práctica situada, observada y sentida en el Colegio San Bartolomé Apóstol. A continuación, se desarrolla el planteamiento del problema que orienta la presente investigación curricular.

Planteamiento del problema

El problema de la subjetividad e intersubjetividad en el campo de la educación física se consolida en el marco de la preocupación por la pregunta ¿Qué significaciones emergen en los sujetos desde las experiencias corporales producidas en las clases de EF? Puesto que el desenvolvimiento histórico de dicha disciplina se ha situado en el paradigma positivo-racional que ha negado al cuerpo como centro del proceso vivo de simbolización y significación de la propia experiencia en el mundo de la vida, sin embargo, dicha negación a luz de las relaciones de poder, configuran un modelo de hetero estructuración del conocimiento y a su vez, un ejercicio de enajenación de los cuerpos desde agentes externos en función de reproducir un conjunto de representaciones.

Es importante considerar como los fenómenos identificados en la Educación Física del contexto formal sugieren inquietudes por la percepción del estudiante frente a sí mismo, sus compañeros y la práctica corporal. Dado que las relaciones de poder entendidas por Foucault (1988) como un ejercicio, es decir, una acción que condiciona las posibles acciones futuras de los sujetos son determinantes en toda acción pedagógica, puesto que coexisten relaciones de poder en las que está implicado el alumno, y estas a su vez dependen de la estrategia didáctica.

Al respecto lo que caracteriza la práctica de la Educación Física es la didáctica centrada en la tarea, que para Molano (2015) implica:

La concepción del cuerpo basada en una mirada eminentemente biológica, que lo ubica y determina en un tiempo, unas circunstancias, un “aséptico” espacio vital. Con fundamento en las ciencias de carácter empírico-analítico [...] hacia una actividad centrada en la motricidad reducida a sus funciones que responde a un significado exterior a quien la práctica y que redundando en la objetivación del cuerpo. (p.21)

Tal es así, que en las clases de Educación Física la emergencia de fenómenos como la angustia, el llanto, la mirada furiosa, la rabia, la atención y el reconocimiento son categorías excluidas, puesto que no están articuladas al modo de interpretación de las corporeidades en el modelo didáctico y pedagógico, por tanto, invisibilizadas o negadas por el docente, y en el mismo sentido queda la experiencia atada a las condiciones inconscientes, exteriores y de relación práctica de su producción.

Para Le Breton citado por Mélich (2000):

No existe una objetividad del cuerpo, salvo que por éste entendamos una pura materialidad fisiológica o un conglomerado de datos biológicos cuantificables. Lo que existe es una subjetividad que concierne a la existencia entera del ser humano. Hay una experiencia como toda experiencia siempre subjetiva de nuestra relación con el cuerpo. (p.5)

De modo que la búsqueda y consolidación de un diseño curricular en la Educación Física donde sea inminente reconocer el cuerpo como territorio de procesos subjetivos e intersubjetivos desde el campo disciplinar, que no solo reconozca la multidimensionalidad del sujeto, sino que además potencie en los cuerpos *la potencialización* de habilidades para la significar y dotar de sentido su propia experiencia existencial, asumiendo que: “vivir es interpretar incesantemente el mundo desde el cuerpo propio, a través de la simbólica que encarna, una simbólica que construye en función de una tradición siempre abierta al cambio y la novedad.”(Mélich, 2000, p.65) ello implica la experiencia subjetiva como escenario de

significación desde el cuerpo y el contexto socio- cultural específico, para ello Álvarez (2006) afirma que:

La subjetividad es el modo de construir una realidad social en los diferentes aspectos que la integra: social cultural y político. A la vez implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y coincidir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural. (p.325)

Sin embargo, dicho proceso de producción de significados surge siempre en el campo simbólico del cuerpo y sus interacciones, para Schutz (como se citó en Toledo, 2001): “Las vivencias se expresan a través de signos organizados en un sistema de signos, pero rechaza que la significación corresponda a la vivencia, el significado es reflexión sobre la vivencia, mas no la vivencia misma.” (p.5) de tal modo que las vivencias pasan directamente por el cuerpo como significante y significado.

la interrelación de la esfera individual y social en un contexto cultural específico está marcada por procesos de socialización y modos de relacionamiento que pueden incorporar lógicas de imposición frente a la producción de significados de la experiencia. Para Foucault (como se citó en Toledo, 2001) “estos significados no son simplemente compartidos por el consenso, sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición.” (p.85) Por lo tanto, el sujeto es el territorio corporal de enunciación para determinar las condiciones intencionales, afectivas, sensibles, de poder o culturales de manera consciente o inconsciente que caracterizan los modos en los que se produce la experiencia. Sin embargo, se da como acción en relación con las significaciones que surgen en la relación interdependiente con otros en proximidad, pues:

La entrada a la intersubjetividad se produce, pensamos, desde el momento en que la madre busca la mirada de su hijo y poco a poco le va atribuyendo cierta

intencionalidad a los movimientos, a las miradas y a los gorgojeos de su pequeño.

(Gutiérrez, Vargas, Marquez. 2008)

De modo que, el involucramiento de dos corporalidades se constituye como un encuentro del significado compartido sobre la vida y el mundo, es decir que, los sujetos en el encuentro se expresan desde sus perspectivas individuales propias de un contexto o experiencias determinadas las cuales empiezan a ser valoradas, interpretas, aceptadas o discutidas por cada uno.

El mundo de la vida es en un primer momento en el mundo con los otros y posteriormente las cosas, para Wandelfels (Como se citó en Gallo 2006) el fenómeno intersubjetivo se refiere a:

La experiencia constitutiva del cuerpo, “tiene que ver la relación en cuanto a los otros sin cuya aportación co-constituyente no habría mundo objetivo”. Del mismo modo, dice que “la subjetividad pasa a la esfera intermedia de la intersubjetividad, un ‘Entre’ (Zwischen). (P.59)

Por lo tanto, aquello que aparece como mundo propio desde el cuerpo/sujeto se tensa en la medida que aparece otro, por lo tanto, esto permite la posibilidad de poner en juego la perspectiva de cada uno para posibilitar una significación individual pero al mismo tiempo intersubjetiva.

En el campo de la educación y especialmente en los discursos emergentes de la disciplina en Educación Física, se ubica al cuerpo-sujeto como elemento central en la constitución de la experiencia individual, donde el contenido de las significaciones mediadas siempre por la experiencia corporal sitúa la preocupación sobre un conjunto de significados a través de la percepción

Sin embargo esto no solo ocurre en la espera individual, sino que esta a su vez se construyen en un mundo cultural y social, es decir en una estructura de significados preestablecida que también permite la comprensión de los otros, de sí mismo y del mundo.

En ese sentido aquello que posibilita al sujeto es la cultura y a su vez la reproducción de esta, como significados que permiten hacer inteligible sin embargo el sujeto no solo representa un espacio pasivo de reproducción, sino que por el contrario es quien produce y reproduce. Por lo tanto, es necesario situar a los cuerpos como territorio donde se encarnan dichos significados.

Dicho esto, el objeto de la discusión se enmarca en ¿Cómo los discursos emergentes de la Educación Física fundamentados en la fenomenología y hermenéutica del cuerpo simbólico permiten pensar una estructura conceptual para interpretar la experiencia corporal en tanto proyecta significaciones y sentidos desde la subjetividad y la intersubjetividad?

Para esto, es pertinente abordar el proceso de significación desde la perspectiva fenomenológica que aporta el concepto de percepción como fenómeno activo a través del cuerpo la construcción de significados. Posteriormente la hermeneútica del cuerpo ya que sitúa la experiencia del cuerpo como escenario de comprensión. Por último, el corriente ético crítica latinoamericana en la cual se asocia que las acciones del cuerpo/sujeto son proyecciones hacia el mundo, pero desde un filtro ético.

Sin embargo, es pertinente hacer uso de la herramienta semiótica de fontanille como evolución de la perspectiva lingüística donde se estudia la significación y la producción de sentido tomando al sujeto como parte fundamental en el proceso comunicativo como cuerpo que produce un contenido concreto.

En ese sentido, ubicar al cuerpo en el proceso de valoración y producción de significaciones en el mundo de la vida permite ampliar la perspectiva educativa en el sentido que se ha referido Jordi Planella (Payacuar, 2023) por tanto la comprensión de sí mismo y del mundo es impensable sin acceso al mundo desde una *corporeidad*, “la perspectiva, la movilidad y la afección de las cosas apuntan al cuerpo (leib) cuyo -Aquí- forma el -punto cero- a partir del cual todo se orienta espacialmente, que mueve lo otro moviéndose el mismo, que percibe estímulos ajenos sintiéndose a sí mismo” (Dreyfus, 1991)

De acuerdo con lo anterior, el diseño de una estructura curricular en función de la experiencia corporal en el campo subjetivo e intersubjetivo se articula a la intencionalidad practica en el ejercicio de la Educación Física que pretende el presente proyecto

Propósito de formación

Potenciar la formación de cuerpos/sujetos capaces de comprender, interpretar y construir significaciones de su experiencia corporal e intercorporal para proyectarse de manera ético-crítica en el mundo mediante el desarrollo de una propuesta curricular en Educación Física fundamentada en la fenomenología y la hermenéutica de la intercorporeidad.

Pregunta Orientadora

¿De qué manera la perspectiva fenomenológico-hermenéutica aplicada en el campo de la educación física permite comprender la experiencia corporal e intercorporal de los sujetos para que se proyecten de manera ético crítica en el mundo?

Justificación

Este proyecto pretende posibilitar la consolidación de una estructura curricular que permita potenciar habilidades interpretativas de la experiencia corporal en el campo simbólico y de significación que potencie la comprensión de la experiencia corporal e intercorporal del

sujeto para proyectarse de manera ético-crítica en el mundo de la vida a través de tres procesos: El primero, **la percepción corporal**, como condición de sensibilidad para la producción de significados corporales e intercorporales. El segundo, **la interpretación corporal**, como condición de posibilidad para la comprensión de la experiencia corporal e intercorporal. Y el tercero, **proyección corporal ética**, que permite situar las acciones corporales cargadas de sentido ético crítico

Dicha propuesta emerge de la condición en la cual se encuentra la relación cuerpo-educación, donde se ha valorado de manera negativa la integralidad del sujeto y se ha restado importancia a la comprensión de un ser humano multidimensional dado que el cuerpo es comprendido solo como una dimensión orgánico-funcional la cual debe ser abordada por disciplinas que permitan su “desarrollo” y esto a su vez situado en contexto histórico-cultural de la modernidad y la expansión del capitalismo como modelo económico que ha incidido en las subjetividades de los cuerpos/sujetos para la producción de su deshumanización.

El cuerpo se convierte en algo axiológicamente extraño al hombre. Esta axiología prima al individuo frente a la colectividad, con lo cual se refuerza esta necesidad de marcar bien las fronteras entre yo y los otros. [...] Separar al hombre de su condición de animalidad es uno de los objetivos y de las aportaciones de la modernidad; rebajar la condición de corporeidad para hacerlo más humano. (Planella Ribera, 2015, p.58)

A su vez, el campo de la Educación Física no es ajeno, dado que desde el paradigma positivo racional que considera la realidad como algo externo objetivo e independiente ha incidido en la forma de pensar pedagógicamente desde la línea técnica o orgánico-funcional con lo cual ha ocurrido un proceso de des-corporeización, entendida esta, como la negación de la integralidad del cuerpo del alumno como categoría central del acto pedagógico y de las estructuras curriculares de la Educación Física en la educación.

La mirada biologicista ha situado su reflexión en lo que se conoce como cuerpo orgánico-funcional de modo que el pensamiento pedagógico se ha estancado en dicha noción y esto refleja en la práctica de la educación física la imposibilidad de pensar integralmente al cuerpo, por lo tanto la subjetividad e intersubjetividad no hace parte de los marcos de interpretación de dicha disciplina y es aquí donde se encuentra la fisura de un paradigma positivista y se inicia el tránsito al paradigma de las ciencias humanas y sociales para pensar la Educación Física.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente un distanciamiento epistemológico de la perspectiva tradicional y situar a las ciencias humanas y sociales como campo de posibilidad para pensar una educación distinta, a este respecto el concepto de cuerpo/sujeto concretado por Gallo (2009) como la corporalidad, partiendo de esto:

Es por la corporalidad como el hombre no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose ‘en’ y ‘con’ su dimensión corpórea (hacia sí mismo); es capaz de entablar diálogo y relación con el otro como intercorporalidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser que se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo); por ello, el hombre es un ser-corporal-en-el-mundo que percibe de un modo peculiar a los otros y a las cosas (a los otros los percibimos de un modo diferente a como percibimos las cosas). (p.236)

Con lo anterior el concepto de corporalidad sugiere la identificación de los elementos constituyentes de la propia existencia, es decir, que, ser cuerpo implica en estricto sentido estar orientado hacia el mundo, pero no es solo el mundo de los objetos sino a un mundo más importante, el mundo social, el sujeto está arrojado a un mundo con otros y ello implica que la primera experiencia de constitución de la vida es en el vientre y bajo el cuidado de una madre.

Dicho mundo social contiene una estructura de significados por ejemplo aquello que se construye alrededor de la raza, estas estructuras se comparten en la medida en que existe un relacionamiento con los otros, es decir en la medida en que se abre una proyección intercorporal entre sujetos, y se construyen significados compartidos y contextualizados.

Ahora bien, la multiplicidad de dimensiones del ser humano es importante para comprender su condición existencial, Para Gallo (2009) contiene las dimensión poética, estética, histórica, ontológica y lúdica. Las cuales permiten consolidar modos de comprensión frente a la existencia, es decir, que existe una indisolubilidad del cuerpo como conjunto de percepciones e intencionalidades con la espacialidad y la temporalidad en la que habita.

En este sentido el proyecto establece una continuidad epistemológica entre la perspectiva fenomenológica ya que las posturas de Husserl plantean que es in-considerable entender lo real lejos de las manifestaciones que esta produce en conciencia, es decir, no existen hechos puros y solo es posible construir el conocimiento a través de la experiencia vivida. Esto se consolida ya que permite concebir fenómenos que el positivismo no tenía como objetivo abarcar, por lo tanto, el cuerpo/sujeto no es un simple observador central, sino el punto cero desde donde se construye el sentido.

La perspectiva hermenéutica del cuerpo que toma al cuerpo/sujeto como texto simbólico y significativo busca la comprensión de los sujetos entendiéndolos como un conglomerado de proyecciones que se atan al sentido que cada uno le imprime y que por lo tanto entiende que los cuerpos son una superficie donde ocurren eventos históricos y lingüísticos.

Y la perspectiva Ético – crítica, posterior a la escuela de Frankfurt y naciente desde las propuestas filosóficas latinoamericanas, que entienden al cuerpo como holograma de tensiones de poder en un contexto específico, pero que a través del proceso de emancipación

es pertinente liberarse de las ataduras de la historia. ya que estas son las que constituyen la fractura entre la lógica positivista y la consolidación de las ciencias humanas y sociales, además hace de la filosofía latinoamericana como corriente ética crítica con la finalidad de articular una comprensión del hombre en relación con los otros, consigo mismo y con las cosas, de modo que se edifique una estructura curricular en la disciplina de la EF que establece como horizonte de sentido la formación de sujetos desde la praxis humanizadora.

Estar educado físicamente implica reconocer y proyectar la experiencia corporal, recuperando su sentido formativo dado que dicho aspecto es generalmente negado por los mecanismos que condicionan la subjetividad e intersubjetividad en la práctica de la educación física como disciplina académica ya que la consolidación de currículos en EF se sitúa en que: “el desarrollo de los contenidos sigue sustentado desde paradigmas positivista y racionalista. En este sentido, la educación física mantiene esa tradición y son pocos los cambios estructurales que presenta.” (Mateus, 2010) dichos tradicionalismos limitan la comprensión del ser humano y específicamente de la relación cuerpo-educación es decir que, el cuerpo como territorio de simbolización y significación queda reducido en la relación enseñanza-aprendizaje, en tanto que se configura como espacio de reproducción de significados concretos frente al cuerpo como elemento físico, orgánico y funcional lo cual niega la experiencia de la corporalidad viviente y la limita a escenarios de disciplinamiento y repetición.

A este respecto el presente proyecto se ocupa de la subjetividad vivida, donde:

Es el sujeto entendido en su subjetividad, quien logra las transformaciones de sí mismo, como también la apropiación de los contenidos culturales de la tradición de su entorno, con conciencia ética e histórica y los procesos de interacción social e

interpretación en un mundo intersubjetivo, lingüísticamente mediado e históricamente contextualizado. (Álvarez, 2006, p.325)

Permitiendo una comprensión más amplia del cuerpo-sujeto existente en unas condiciones materiales objetivas, pero también situándolo como actor principal en la relación con el mundo social que es constituido directamente desde estructuras simbólicas que posibilitan la interpretación.

Por lo tanto, el cuerpo es escenario de las dinámicas sociales donde fluctúa el contenido de la cultura, entendida por Thompson (1998) desde una perspectiva estructural como un conjunto de *formas simbólicas* que se *producen-valoran-reproducen* en el seno de los procesos de socialización encarnándose en los cuerpos y en las formas propias de experimentar con otros cuerpos, con el mundo y consigo mismos.

El cuerpo-sujeto es entonces territorio fértil para la producción y reproducción de dichas formas, entendidas como estructuras de significaciones sobre la vida y el mundo. Para esto, es inminente el llamado a una pedagogía corporal en la educación, para pensar pedagógicamente la relación de los sujetos con el contenido de las formas simbólicas, pero también con las relaciones intercorporales que las construyen.

Tal es así, que los sujetos en proximidad puedan entenderse como significantes y provocadores de sentido de la experiencia corporal en la esfera individual e intersubjetiva y en la esfera común intercorporal para la constitución del mundo. Sin embargo, en lo simbólico, es decir en las estructuras de significantes se encuentran determinadas formas sedimentadas de percibir el mundo en el seno de una cultura específica, que se reproducen en procesos de socialización en los cuales el cuerpo-sujeto no está plenamente consciente de su apropiación, lo esencial aquí es resistir a las lógicas de dominación e imposición del significante en el

cuerpo-sujeto, partiendo de la sensibilidad como escenario de construcción de significados de la experiencia corporal.

Por lo tanto, pensar desde el horizonte pedagógico y disciplinar no solo de la educación corporal, sino también de la Educación Física implica el surgimiento de espacios que permitan la emergencia de actitudes críticas y reflexivas del cuerpo/sujeto, en tanto constructor de simbolizaciones y significaciones para potencializar el lugar activo y transformador de su propio cuerpo en el escenario cultural y social. En consecuencia, el presente proyecto apunta a la potencialización de seres humanos capaces de interpretar y comprender su experiencia corporal en proximidad con otros para proyectar significaciones de manera ética crítica y consciente para posibilitar la acción transformadora del mundo.

Antecedentes:

Antecedentes locales.

Título/autor/año	Categorías del trabajo	Esencia del trabajo	Aportes
El encuentro de la intersubjetividad. Autores: Fernando Barbosa, Pierre Torres. Año: 2021	Intersubjetividad, comunidad, liberación.	Abordaje de las problemáticas sociales en América latina desde la educación corporal en función de una liberación colectiva	La experiencia intersubjetiva y su horizonte emancipador.
La experiencia corporal, la ruta para formar seres humanos empáticamente emancipados. Autores: Dahanna Alfonso, Daniel Giraldo, Alirio Herrán, Yurani Sepúlveda Tutor: Mg. Consuelo Gonzales Año: 2023	Cohibición corporal, emancipación, dimensión corporal.	Abordaje relacional del sujeto empáticamente emancipado desde las categorías emocional, conductual e intelectual poniendo en el centro el cuerpo y su relación intercorporal y extracorporal.	La relación entre lo intra y extracorporal en función de la liberación.
Fenomenología del cuerpo y su mirar. Autor: Miguel Ángel Villamil	Cuerpo, subjetividad y experiencias.	“El cuerpo propio es el fundamento de cualquier experiencia vital: el cuerpo propio es una permanencia del lado de mí, nunca esta verdaderamente delante de mí (como objeto) no puedo desplegarlo bajo mi mirada.	El saber perceptivo o conciencia preconceptual es experiencial y solo se aprende viviendo el cuerpo, la reflexión es por tanto un mayor grado de explicitación, rompe con la familiaridad que el cuerpo propio ejerce en el

		El cuerpo propio se queda al margen de todas mis percepciones, está conmigo.”	mundo y trata de mostrar este saber corporal mundano desde cierta distancia o a partir de cierto asombro y extrañamiento.
Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal Autores: Libardo Mosquera Mateus, Sonia López Domínguez, Martha Arenas Molina	Experiencia corporal, educación corporal.	Cuerpo y orientación hacia la constitución de sí.	Orientación vital del sujeto desde las experiencias corporales de negatividad.

Antecedentes nacionales.

Título/autor/año	Categorías del trabajo	Esencia del trabajo	Aportes
Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica Autor: Díaz Mejía, Héctor Ángel Papel. Año: 2011	Percepción, imaginación simbólica y expresión lúdica.	-la expresión lúdica es un fenómeno asociado a la expresión simbólica del sujeto. -La imaginación simbólica como facultad de la conciencia de expresar libremente la concepción del mundo y los problemas fundamentales de la existencia -La modificabilidad simbólica se produce mediante acciones pedagógicas orientadas a la intersubjetividad y intrasubjetividad de los sujetos.	la imaginación simbólica es entonces la condición de libertad para asumir la existencia por fuera de las exigencias del pensamiento racional y de una conciencia obligada a la obediencia y fidelidad con los hechos reales y una verosimilitud a ultranza” ” permite al sujeto encontrar una identidad con su yo, siendo este el manantial donde fluye el sentido lúdico, el plasma y el tejido que sostiene la vida espiritual del ser humano a partir del cual se interpreta y desentraña su contenido manifiesto en las expresiones lúdico estética y recreativas, fundamentalmente” “el símbolo es síntesis en dos direcciones fundamentales; una, entre la subjetividad y la objetividad, entre la representación y la expresión y otra; entre el inconsciente que expresa un espacio reprimido y un inconsciente que proyecta futuro y construye sentido, la expresión simbólica es , en consecuencia, síntesis entre imagen y sentido”
La hermenéutica de sí mismo: un acercamiento comprensivo a las	Hermenéutica, cuidado de sí	explorar el concepto: hermenéutica del sí mismo	Hermenéutica y fenomenología como herramienta metodología en

dimensiones de la educación corporal. Autor: Sol Natalia Gómez Velázquez, Nercy Cecilia Molina Restrepo Año: 2011		como herramienta para la construcción de identidad	la investigación de las experiencias corporales vividas.
Se llega a la educación corporal haciéndose sensible a los signos del cuerpo. Autor: Carmen Emilia García Gutiérrez Año: 2011	Experiencia corporal, sensibilidad, educación.	explorar el concepto de sensibilidad corporal como competencia pedagógica	El Cuerpo es un escenario de percepción y significación a través de signos que resisten a la lógica dominadora del significante
Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la educación corporal: Foucault y el cuidado de sí. Autor: Gloria María Castañeda Clavijo, Sol Natalia Gómez Velázquez Hermenéutica de la educación corporal, Carmen García (editora) Año:	Cuidado de sí, identidad y estética	-Las prácticas de sí, como posibilidad de acercamiento a la pregunta por la identidad. -El sujeto como creación de conformidad al arte de vivir. -El cuidado de sí es una ética y una estética de la existencia, que conduce a la verdad de lo que se hace y de lo que se quiere llegar a ser.	Hermenéutica, formación, cuidado de sí, son espacios que al entretenerse y crean la posibilidad de libertad del sujeto no solo para sí mismo, son en función ética y política para la transformación del mundo.
La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. Autor: Luz Elena Gallo Cadavid Año: 2011	Educación corporal, Acontecimiento, Cuerpo, Potencia, Afección	transformar la enseñanza física en una experiencia significativa y viva, centrada en el sentido, la sensibilidad y el devenir humano, superando el enfoque meramente técnico o deportivo	El cuerpo "deviene" y se transforma a través de experiencias significativas. No es algo estático, sino un lugar de invención, sentidos y percepción donde se vive el tiempo y la historia personal.
Aportes del "giro corporal" a la construcción de una pedagogía de los singular en la educación corporal. Autor: Julia Castro Carvajal. Hermenéutica de la educación corporal, Carmen García (editora)		El abordaje dialéctico de la experiencia práctica del cuerpo implica dar cuenta de lo constituido y lo constituyente de lo corporal en la vida social, al confrontar fuerzas del tejido social en la construcción y representación del cuerpo, es decir en perspectiva fenomenológica.	En términos pedagógicos, partir del cuerpo como embodiment implica centrar la perspectiva fenomenológica en los cuerpos y su experiencia de modo que abrir posibilidades de enunciación diálogo significación deconstrucción y proyección en el aula de clase hace de la experiencia educativa un campo de posibilidad para el desarrollo de los cuerpos en tanto portadores de significaciones, ya sea sobre el mundo o sobre sus acciones.

Antecedentes internacionales.

Título/autor/año	Categorías del trabajo	Esencia del trabajo	Aportes
Cuerpo, Cultura y Educación Autor: Jordi Planella Año:2020.	Cuerpo, educación, cultura	Traslado del estudio del cuerpo a la educación. Critica a las practicas tradicionales que niegan el cuerpo. Apertura a la interpretación del cuerpo	La apertura hermenéutica como interpretación del cuerpo permite consolidar una perspectiva individual de la percepción de sí mismo en los límites de lo socio-cultural, es decir que la “ideación corporal” es un elemento central de la experiencia corporal puesto que crea un horizonte formativo de los sujetos en diversidad.
Hermeneútics del cuerpo simbólico. Autor: Jordi Planella Año:2020.		Cuerpo como espacio de inscripción subjetiva den la educación,	La dimensión simbólica como vehículo de significado, comunicación y expresión de la subjetividad y la identidad, construido en interacción con el contexto social y cultural
La Experiencia de la corporalidad en imágenes. Percepción del mundo, producción de sentidos y subjetividad. Autor: Anad Angelo Año: 2010	subjetividades, corporalidad, imágenes.	El cuerpo como lugar donde ocurre la experiencia perceptiva del mundo El cuerpo como el sitio donde se producen sentidos o significados sobre las imágenes de otros cuerpos El sujeto en confrontación o relación con las imágenes de su propio cuerpo	El cuerpo como receptor y productor de significados desde la experiencia subjetiva
La estructura hermenéutica de la experiencia en Gadamer1 Autor: Héctor R. Bentolila	Hermenéutica, interpretación, experiencia.	la interpretación y la experiencia. cómo la hermenéutica va más allá de un simple método, siendo una forma de ser en el mundo fundamentalmente dialógica e intersubjetiva	La interpretación de la experiencia se articula directamente a las categorías de: espacialidad y temporalidad (historicidad) Lenguaje y dialogicidad Intersubjetividad
poética del movimiento corporal y vulnerabilidad, una reflexión desde la fenomenología de la enfermedad. Autor: Xavier Escribano Año: 2015	Cuerpo objetivo, cuerpo vivido, Vulnerabilidad, percepcion	Contraposición entre cuerpo objetivo y cuerpo vivido, en el paradigma de las ciencias bilógicas y la comprensión de la enfermedad desde la perspectiva del cuerpo vivido	el cuerpo vivido es un entrelazamiento (intertwining) de ser que percibe y ser percibido, de lo intencional y lo material. Ser humano implica una intencionalidad activada y determinada materialmente

Marco normativo

El presente proyecto curricular reconoce la importancia de ubicar la legalidad y legitimidad de dicha propuesta en la normatividad internacional y nacional que sugiere el horizonte educativo y de implementación de una propuesta en educación física siguiendo en primera instancia la declaración internacional de los derechos humanos de 1948, UNESCO en

la carta nacional de la educación física y el deporte de 1978, la constitución política de Colombia de 1991, la ley general de educación 115 de 1994 y el Ministerio de educación nacional en: serie de lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte, donde se precisan los fines educativos y objetivos de la educación física como proyecto de formación social.

A este respecto, La declaración internacional de los derechos humanos de 1948 establece en el artículo 26 numeral 3 que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]” de acuerdo con lo anterior, el proyecto sostiene el libre desarrollo de la potencialidad humana desde el campo simbólico, situando al cuerpo-sujeto como “punto cero” en interpretación y proyección de sus libertades y las de los demás.

En ese mismo sentido la (UNESCO, 1978) carta internacional de educación física y deporte respalda en el Art 1 numeral 1.1 que: el derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse en el marco del sistema educativo como en los demás aspectos de la vida social. De modo que el proyecto permite no solo el desarrollo de las facultades físicas como constructo del paradigma positivista, biológico y fisiológico, en función de la salud, sino que, a su vez, articula el paradigma de las ciencias humanas en función de la construcción del conocimiento de la propia experiencia de la vida.

En el Art 2 numeral 2.1 establece la educación física y el deporte, dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí mismo de cada ser humano y favorecer su plena integración en la sociedad. De modo que el proyecto permite la consolidación desde el campo de la educación física cultivar la relación intersubjetiva como elemento central en los procesos de socialización cultural

ubicando al cuerpo-sujeto como elemento fundamental en la producción, valoración y reproducción de las formas simbólicas desde una perspectiva interpretativa de la experiencia.

En el artículo 3 numeral 3.1 determina que: los programas de educación física han de concebirse en función de las necesidades y características personales de los participantes, así como de las condiciones institucionales, culturales, socioeconómicas y climáticas de cada país. En relación con lo anterior, se sitúa la categoría de sujeto latinoamericano en función de contextualizar las realidades del sur de América en tanto que el proyecto se ubica en Colombia.

Desde la constitución política de Colombia Art 67 establece que con la educación: busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura (1991). De modo que, la mención al acceso al conocimiento y los valores de la cultura se relaciona directamente al objetivo del proyecto dado que pretende fortalecer la construcción del conocimiento desde la inter-estructuración y las habilidades en la valoración y significación de los contenidos culturales.

Ahora bien, la ley general de educación 115 en los art 5, 12 y 15 consolida que la educación debe posibilitar el desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. En concordancia con los fundamentos epistemológicos de los discursos emergentes disciplinares de la educación física como proyecto humanístico y pedagógico que permite abordar la integralidad de las dimensiones del ser humano y su formación.

Los Lineamientos curriculares de la educación física instan en el apartado 4 numeral 4.1, 4.2, 4.3 y el apartado 5 se sustenta que el ejercicio pedagógico de la educación física se sustenta en la dimensión corporal como la relación entre práctica, sensibilidad y representación que son palabras y categorías clave del presente proyecto que se fundamenta en la dimensión lúdica como elemento integrador de la existencia humana contextualizada que conduce en un

juego de ida y vuelta la identidad de la persona y sus significaciones sobre el mundo intra subjetivo e intersubjetivo desde la interpretación de la experiencia corpórea.

PERSPECTIVA EDUCATIVA

La presente propuesta curricular se compone de la relación entre los ejes constitutivos que corresponden a los campos humanístico, disciplinar y pedagógico ofreciendo un panorama amplio del horizonte de sentido haciendo uso de la teoría contemporánea, sin olvidar que el presente proyecto curricular nace como respuesta a la negación del cuerpo en la significación de la experiencia educativa, Por lo tanto se inicia pensando pedagógicamente el fenómeno subjetivo e intersubjetivo en el cual se constituye la reproducción cultural en las corporeidades, sin embargo, dicho proceso debe ubicarse en un contexto cultural y material específico para su implementación, y en ese sentido también se ocupa de las realidades del contexto latinoamericano.

En contraposición a las tradiciones pedagógicas europeas modernas como, el racionalismo y las teorías de aprendizaje, que se han instaurado en América latina producto de la racionalidad ilustrada y la negación de “otra” forma de percepción de la realidad, se considera pertinente contextualizar el problema de la educación en el sur global como dispositivo que consolida la reproducción cultural y a su vez la negación del ser-corporal-latinoamericano.

El problema educativo actual en Latinoamérica

A este respecto la concepción tradicional corresponde a: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las jóvenes para adaptarlas a la sociedad” (Durkheim, 1922.) dicha afirmación implica una negación en doble sentido, el primero: que los nuevos sujetos de la sociedad no tienen la capacidad de comprender la realidad en la que se encuentran y a su vez, que la acción de dichos sujetos no debería en ningún sentido estar en función de una transformación. y la segunda: que las generaciones adultas deben propender a la perpetuación de un modelo de realidad independiente de las condiciones que esta produzca.

Todo esto mediado por el proceso educativo que implica la reproducción de unos modos de sentir, pensar y vivir.

Para Sanz Adrados, (1985) teniendo en cuenta a Althusser considera que:

El sistema escolar como “Aparato ideológico del estado” encargado de asegurar la reproducción de las relaciones de producción, contribuyendo a la estratificación social y, sobre todo, a la división de clases, suministrando a cada individuo la ideología adecuada que debe desempeñar (p. 23)

Por lo tanto, la educación se consolida en su ejercicio como un dispositivo de poder en el marco de los procesos de socialización y de reproducción cultural. Desde Durkheim es una acción que resulta de un proceso histórico que se ejerce para preparar a los nuevos sujetos de la sociedad e introducirlos en la cultura de la vida social, aquello, significa que la educación tiene un proceso socializador y central dentro de una civilización, pero a su vez tiene una dependencia política en cuanto a proyectos institucionales, así, la educación es un proyecto político dependiente de las circunstancias contextuales en el que se desenvuelve, no se puede alejar en ninguna medida de la economía, ya que se proyecta una idea de sociedad.

En el marco de la mercantilización de la educación “se presenta como un servicio de y para la sociedad establecida, pagara lógicamente tributo al sistema económico vigente” (Sanz Adrados, 1985, p. 25) tal es así, que las políticas educativas son en estricto sentido la regulación de la práctica educativa, dicha regulación no solo establece estándares de contenidos, sino que a su vez proyecta la educación en el marco de las sociedades de control serviles a un modelo determinado, Para Deleuze: “Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones.” (Deleuze, 1991, p.219) Es decir que, la educación sufre una consecución transaccional en la

cual no se busca de ninguna manera la libertad de los sujetos, o emancipación de los pueblos, sino la sujeción cada vez más dependiente en el sentido de preparar a los estudiantes para la vida laboral, la eficiencia y la competencia. al respecto:

La política educativa tiene como principal objetivo asegurar el crecimiento económico, la reproducción ampliada del capital, mediante estrategias de gestión del conocimiento que permiten medir el impacto social de las instituciones educativas en términos de costos y beneficios. Estas estrategias configuran el campo educativo como un sector de empresas regulado por la competencia, la oferta y la demanda, es decir, lo configuran como un mercado de la educación. (Castaño y Diagama, 2019)

Dicha relación entre política y educación permite un análisis donde las instituciones que en su ejercicio de poder condicionan el saber y la práctica de la enseñanza valiéndose de modelos pedagógicos recomendados a su vez también por las políticas educativas y que pretenden excluir la fuerza crítica y transformadora de la educación produciendo unas relaciones de subjetividad-poder en las cuales se mantiene la comprensión del ser-corporal como sujeto pasivo en la construcción de la realidad y de sí mismo, además de que se niega el aporte de este a la cultura.

Por lo anterior el problema fundamental radica en la importación de teorías que no responden a la realidad latinoamericana entendida como producto de tensiones de poder por lo menos en la educación desde la perspectiva de la ilustración europea como racionalidad totalizadora.

Planteamientos pedagógicos de la propuesta

El horizonte pedagógico se gesta en el marco de las dos reducciones mencionadas en la problematización de la educación y se fundamenta los siguientes presupuestos frente al

cuerpo, la subjetividad y la educación proyectadas desde campo de la fenomenología dado que esta permite la disolución de dualidades impuestas en el paradigma positivo racional.

Para Villamil (2003) teniendo en cuenta a Ponty:

La fenomenología es una filosofía que re-situa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse el hombre más que a partir de la facticidad de la (situación). De ahí que la fenomenología lejos de divorciar el cuerpo y la subjetividad entraña su correlación recíproca: el cuerpo humano es la expresión de una subjetividad. (pg.31.)

Con lo anterior, el desarrollo fenomenológico permite una perspectiva integral del ser humano en función de su propia subjetividad apostando a la construcción de cuerpos conscientes de su realidad histórica y de las relaciones en las que está implícito para comprender experiencia corporal como espacio de potencialización del cuerpo-sujeto.

Lo Primero es entender el cuerpo como despliegue de potencialidades, es decir como elemento activo en la construcción de la realidad a través de la experiencia corporal frente a la constitución del mundo y de sí mismo, dado que este a su vez, a partir del proceso de percepción, comprensión y proyección es quien produce significados, formas de pensar sentir y actuar en el mundo con otros, Para Husserl:

El cuerpo propio (Leib) no es un simple cuerpo físico (Körper), sino el centro de todas las orientaciones espaciales. Todas las distancias (cerca-lejos) y direcciones (izquierda-derecha, arriba-abajo) se refieren a él como *punto cero de la percepción*. El mundo aparece siempre en relación a este 'aquí' absoluto que es mi cuerpo. Sin él, no habría un sistema de coordenadas para la experiencia (1999, p.15.)

Con lo anterior situamos el cuerpo-sujeto dentro del acto educativo como condición principal para pensar la propuesta formativa y con esto, la estructura curricular. Teniendo en cuenta que la finalidad es el cuerpo/sujeto en sí mismo, ya que ejerce la construcción del fenómeno subjetivo a través de la experiencia corporal, entendida como el tránsito entre percepción, comprensión y proyección. Para Álvarez (2006) la subjetividad “implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y coincidir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural.” (p.325) tal es así, que el cuerpo-sujeto se encuentra tensado desde mundo cultural para proyectarse y posibilitan una relación humanizada con los otros, lo otro y el mundo.

La estructura cultural corresponde a unos significados que se construyen no solo en los procesos de socialización, sino que también en la existencia como experiencia vital, lo que implica que estas formas simbólicas propias de la cultura son adoptadas por los seres humanos a partir de relaciones sociales, pero también como actor activo en la constitución de dichas experiencias de construcción de significados puesto que pasan por su sensibilidad y valoración de lo que está aconteciendo, por lo tanto:

La corporeidad podría entenderse como el simulacro de la propia construcción del cuerpo de los textos donde un número limitado de elementos, que no son todavía signos sino marcas semióticas, permiten crear la representación psíquica de contenidos y su traducción en lenguajes desde un mismo sistema semiótico permanente o estable. (Finol, 2015, pg.23)

A este respecto es importante resaltar que las formas de percepción se dan solamente por medio de la experiencia del cuerpo como ser-en- el- mundo en dos vías, la primera: Pre-reflexiva o inconsciente y la segunda Reflexiva y consciente, estas a su vez son interdependientes y pueden ponerse en tensión desde el acto pedagógico.

Para Finol (2015): “la experiencia no es un depósito pasivo de información acumulada que actualizamos en circunstancias determinadas, sino un proceso, siempre en condición de hacerse y rehacerse; y, fundamentalmente, un fenómeno semiótico, vale decir, significativo.” (Pg. 23) De modo que el cuerpo tiene la posibilidad de darse forma (formar-se) en el campo de sus percepciones siempre en función de la proyección de su propio ser y el de sus coexistentes en la cual la percepción posee una estructura única y total lo cual posibilita pensar de manera consciente los significados que se construyen a partir de la experiencia.

El presupuesto de que: “El sentido no está en las cosas sino en el movimiento por el cual nos dirigimos a ellas” (Ponty. 1945) Establece que en -el significado de la experiencia- se sitúa elemento central en la constitución de la significación de las cosas en el cual se construye la realidad en la conciencia de los sujetos y con esto es posible comprender y potencializar su acción sobre el mundo y a la vez transformarlo.

El proceso de significar el mundo parte de la corporeidad desde las intencionalidades que se proyectan hacia el mundo, por lo cual la percepción no es un acto neutral, sino la composición subjetiva de lo real que construye significados “Las semiosis corporales fecundan todas las significaciones que, en relación dialéctica con el mundo, se transmutan en sentidos concretos, situados y contextualizados, de modo que, desde allí, se articulen a lo social y a lo cultural.” (Finol, 2015, p.43.) es decir, que dichas significaciones son dependientes las condiciones de espacialidad y temporalidad de su producción, y que además dependen del cuerpo/sujeto que se relaciona con otros,, con las cuales se pueden construir sentidos comunes.

Cuerpo/sujeto – intencionalidad – percepción. (Esquema)

Ahora bien, la acción está determinada en su simbolización por las estructuras de significados organizados sistemáticamente que “se impone al individuo, de que la subjetividad es un hi- perfenómeno de la estructura”(Toledo, 2000, p.91) sin embargo la idea de imposición resuena como elemento que determina la pasividad de los cuerpo en el momento en que encarnan dichas formas (como en la educación tradicional), pero acá se entiende la noción de percepción como una dirección intencional del cuerpo hacia el mundo y los otros, en la cual no hay una neutralidad del sujeto puesto que este, en su experiencia constituye el mundo.

Existe una tensión directa entre estructura y cuerpo, puesto que en la corporalidad es donde se inscribe el contenido signifiante a través de significados concretos, pero esta a su vez permite también de manera experiencial nuevas (formas) simbolizaciones y significaciones sobre lo que vive dando lugar a acciones concretas, por lo tanto, la corporalidad es un elemento activo en la constitución de lo cultural por medio de su acción experiencial, con esto también pasan por el ejercicio proyectivo del cuerpo que se orienta hacia el mundo pero que, a su vez, también se orienta hacia sí mismo.

Es aquí donde se encuentra la posibilidad no solo de que las corporalidades estructuren desde la experiencia significados partiendo de la condición práctica de producción que es eminentemente sensible, sino que también al realizar un ejercicio comprensivo puedan proyectar sus acciones con sentidos propios y en consecuencia desde una perspectiva ético-política que pueden inferir en las formas simbólicas de la cultura y modificarla.

En este sentido Heidegger atribuyéndole el elemento hermenéutico en la constitución del ser, afirma que: La existencia auténtica es la existencia que se enfrenta a su propia finitud y asume la responsabilidad de su propio ser, liberándose así de la -inautenticidad- de la vida cotidiana y alcanzando una relación genuina con su propio ser. (Heidegger, 1927) es decir,

poniendo en cuestión y liberándose reflexivamente de las significaciones preestablecidas culturalmente es la única manera de ponerse en función de su propia existencia en tanto ser-corporal y a su vez en interrelación de la existencia con los otros.

Con lo anterior una Educación Física implicaría un giro radical, dejar de formar cuerpos en la lógica orgánico – funcional o técnica para acompañar al estudiante en un proceso de apropiación reflexiva de su propio ser-corporal, cuestionando los significados preestablecidos, priorizando la experiencia corporal, promoviendo la responsabilidad sobre si mismo y fomentando relaciones intercorporales.

De allí que no existe pasividad en el acontecimiento de la percepción o vivencia de una experiencia de parte del sujeto, puesto que esta a su vez constituye características entendiendo que es el ser el que puede atribuirle el carácter propio. Para Finol (2015): “la experiencia no es un depósito pasivo de información acumulada que actualizamos en circunstancias determinadas, sino un proceso, siempre en condición de hacerse y rehacerse; y, fundamentalmente, un fenómeno semiótico, vale decir, significativo.” (Pg. 23) de allí que la constitución de la experiencia requiere de un proceso de comprensión y proyección practica para consolidarse en el sujeto.

Si la experiencia corporal es un proceso de construcción de significado no neutral que exige comprensión y proyección practica entonces el modelo pedagógico mas coherente con estas premisas es el de las pedagogías críticas, asumiendo que el aula es un campo de posibilidad donde las corporalidades pueden desnaturalizar significaciones impuestas y construir otras nuevas de manera consciente.

Ser-Corporal –Latinoamericano

Las perspectivas latinoamericanas sobre el cuerpo o una episteme latinoamericana del cuerpo se encuentran actualmente en emergencia, sin embargo, dichas aproximaciones han

logrado consolidar una comprensión multidimensional del sujeto latinoamericano en favor de una ontología relacional situada en unas condiciones históricas, económicas, políticas, sociales y culturales determinadas por el sistema mundo y específicamente la “periferia” global.

De modo que es pertinente situar el lugar de enunciación del proyecto curricular que se contrapone a la racionalidad del ser legada de los griegos consolidada como: la ontología que piensa la relación sujeto-naturaleza y que en la modernidad se consolida en el paradigma positivo-racional, sin embargo es imposible una separación absoluta ya que la filosofía latinoamericana (periférica) surge en respuesta a la negación que hace el pensamiento occidental a la condición de vivir-con-otros, llamada metafísica de la alteridad que aunque es heredada de Levinas, se consolida en el pensamiento filosófico de Enrique Dussel

En ese sentido es pertinente pensar las implicaciones políticas y pedagógicas del ser-corporal-latinoamericano en perspectiva de la proyección de una propuesta formativa desde los planteamientos filosóficos latinoamericano, ello implica partir de una ontología distinta a la clásica o a la desarrollada en occidente históricamente hasta la actualidad, a este respecto afirma Dussel (1996) que: “La experiencia griega o indoeuropea (1.1.5) y la moderna europea (1.1.7) privilegiaron la relación hombre-naturaleza (como fysis o natura) porque comprendieron el ser como luz o como cogito,. en ambos casos el ámbito del mundo y lo político queda definido como lo visto, dominado, controlado.” (pg.25.) de modo que la experiencia con el mundo en el pensamiento griego o occidental en síntesis configura una inteligibilidad de la realidad en el marco de la dominación dado que las coordenadas de interpretación se sitúan en la individualidad del sujeto que piensa (Ego Cogito) como experiencia primera.

Sin embargo, en la metafísica se encuentra el punto de partida de una perspectiva totalmente diferente, pues: “El hombre no nace en la naturaleza. No nace desde los elementos hostiles, ni de los astros o vegetales. Nace desde el útero materno y es recibido en los brazos de la cultura.” (Dussel.) de modo que implica pensar la inteligibilidad del mundo en unos marcos de interpretación distintos, que además contribuyen a la disolución de las dualidades estructuradas por la racionalidad ilustrada dado que se parte de la experiencia corporal con otro “madre” en la cual se desarrollan experiencias afectivas cargadas simbólicamente por la interacción con otros de dependencia o cuidado, y no desde un “Ego Cogito” que racionaliza su existencia en función de intereses de dominación.

Por lo tanto, el ser-corporal latinoamericano en su existencia (sub-sistencia) se potencia desde su subjetividad e intersubjetividad (corporal) en la triada de una proximidad-ético-política, que parte de la condición de posibilidad no solo epistemológica sino eminentemente práctica de la relación (rostro-rostro, cara-cara, yo-otro) para el desarrollo de sus potencialidades y a su vez permite la re-significación de diferentes estructuras simbólicas y de significación que permiten la inteligibilidad de la realidad a través de una estructura ética propia de una intencionalidad pedagógica desde las experiencias en proximidad con otros

Sobre la proximidad originaria afirma que:

El nacimiento se produce siempre dentro de una totalidad simbólica que amamanta igualmente al recién llegado en los signos de su historia. Es en una familia, en un grupo social, en una sociedad, en una época histórica como el hombre nace y crece, y dentro de la cual desplegará su mundo de sentido. Antes que el mundo, entonces, ya estaba la proximidad, el rostro-ante-el-rostro que nos acogió con la sonrisa cordial o nos alteró con la rigidez, la dureza, la violencia de las reglas tradicionales, el *êthos* del pueblo. (Dussel, 1977, p. 32.)

Es decir que en los procesos de socialización o de inmersión en el mundo cultural se transmite la cultura como conjunto de formas simbólicas que orientan la acción de los sujetos de manera acrítica en las prácticas cotidianas y en diversas instituciones, por ende, desde una perspectiva educativa es pertinente revisar de manera crítica dichas estructuras simbólicas en función de valorarlas, producirlas y reproducirlas para así aportar desde la acción humana como reproductora un filtro crítico de la percepción de lo real.

A este respecto emergen del pensamiento filosófico latinoamericano las siguientes categorías que pueden relacionarse en co-determinación para construcción de un sujeto emancipado:

Proximidad

La proximidad no es otra cosa que una orientación no hacia un algo natural (objeto o cosa) sino hacia un otro, sin embargo, dicha orientación (intencionalidad fenomenológica) está cargada de un sentido, mercantil, de dominación, de manipulación o por el contrario: de afecto, respeto o amor. no es lo mismo en ningún caso, pero se debe educar en la proyección de acciones desde otros horizontes posibles como la ética relacional.

Para Dussel: "La proximidad primera, la inmediatez anterior a toda inmediatez, es el mamar. Boca y pezón forman la proximidad que alimenta, calienta, protege. Las manos del niño que se toman a la madre ni juegan ni trabajan todavía." (1996.) entonces la orientación hacia el otro no se inserta en el marco de la dominación, sino que por el contrario se proyecta hacia el otro desde el afecto y el cuidado de la vida, de modo que una madre dirige su mirada en tanto la fragilidad del otro y su dependencia con ella, por lo tanto, dicha aproximación está cargada de una estructura simbólica distinta en comparación a cuando don dirigimos a una cosa.

Para el presente proyecto es imprescindible recuperar la intencionalidad fenomenológica de la acción de dirigirse hacia otro, puesto que puede variar bajo la influencia de diferentes factores, sin embargo, lo determinante es la estructura simbólica de la acción, puesto que esta implica un fenómeno de de-venir sobre el modo al relacionarnos.

Aproximarse hacia la proximidad es anterior al significante y el significado. Es ir en búsqueda del origen del significado-significante, el origen mismo de la significación. Es avanzar; es un presentarse anterior a toda presencia; es un significar significándose; es avanzar como el origen de la semiótica (4.2.6). (Dussel, 1998, p.31.)

Es decir, que la proximidad es el acontecimiento en el cual se construyen significados en el mundo social y esta a su vez sitúa la proyección intencional sujetos sobre otros desde el afecto, el dialogo y la comprensión de la experiencia intercorporal entendiendo que: “El principio material universal de toda ética, de toda norma, o de todo sistema de ética es el deber de producir, reproducir y desarrollar la vida humana de cada sujeto ético en comunidad” (Dussel, 1998, p.91)

Por lo tanto, la acción como proyección de un sujeto hacia otro es una totalidad simbólica intencionada y es allí donde se encuentra la posibilidad de modificación simbólica en un proceso de semiosis: entendida esta como proceso fundamental de la experiencia humana directamente articulada a la construcción de significado (sentido) de la acción y de acuerdo con lo anterior, la proximidad se sitúa como eje constitutivo de la propuesta.

De acuerdo con lo anterior en EF es posible potenciar experiencias de formación que pasen directamente por la proximidad como encuentro con los otros en función de la construcción de significados sobre la vida compartida que pasan por el cuerpo de los sujetos, su percepción e interpretación.

Ética

La condición ética del presente proyecto se ubica coodeterminada desde el pensamiento latinoamericano en la segunda mitad del siglo XX, inspirada en la escuela de Frankfurt pero distanciándose, realizando críticas al occidentalismo de dicha propuesta. En ese sentido la propuesta se distancia de diversos tipos de ética desarrollada desde la filosofía griega hasta la modernidad europea por que parten del “yo” como fundamento ontológico.

la experiencia intercorporal que sostiene el proyecto se inspira en Lévinas (2014) en función de una "Alteridad" es decir, de la condición humana del otro que en relación con un yo corpóreo que interpela, cuestiona y me hace responsable de la coexistencia. Sin embargo, con Dussel filosofo argentino esa alteridad no es abstracta, sino que se sitúa corporalmente desde la experiencia contextualizada e histórica.

Es decir que producto de la modernidad se han producido modos de sentir pensar y actuar en un momento histórico concreto que nos ha llevado a la negación del otro, por ejemplo, en la relación del trabajo y el proceso de construcción de significados en la educación respetando la tradición occidental de negar la experiencia fenomenológica desde la proximidad del otro.

De acuerdo con lo anterior lo que pretende esta categoría es situar en el centro de la construcción de la realidad la experiencia fenomenológica con el otro o los otros a través de la sensibilidad en educación física y con ello situar un proceso de semiosis (proceso de producción de sentido, pero no como abstracto, sino encarnado situado y experiencial.) producido desde la proximidad intercorporal. “Las semiosis corporales fecundan todas las significaciones que, en relación dialéctica con el mundo, se transmutan en sentidos concretos, situados y contextualizados, de modo que, desde allí, se articulen a lo social y a lo cultural.” (Finol, p.43.)

Toda vez que se pretende que el ejercicio de significación surja de la sensibilidad corporal, el acuerdo y el cuidado con otros cuerpos/sujetos con los que coexiste el sujeto y así construir una comprensión mas amplia y significativa del cuerpo propio y de los otros para potenciar reflexiones y acciones éticas que se proyecten hacia el mundo.

En términos de la educación física es que a partir del proceso de significación en determinadas situaciones motrices, pueda emerger la flexibilidad continua de dichas significaciones pasando siempre por la condición corporal de los otros que le impriman la necesidad de re-configurar o re.afirmar siempre por medio de el cuerpo del otro.

Política

La dimensión política de este proyecto no se reduce a “la política” como acto administrativo en el ejercicio de subordinación, sino que por el contrario se sitúa en “lo político” como eje estructural del mundo sociocultural, es decir, que sitúa la acción humana como eminentemente social donde instituimos la realidad que habitamos y la hacemos cuerpo en la apropiación de estas formas.

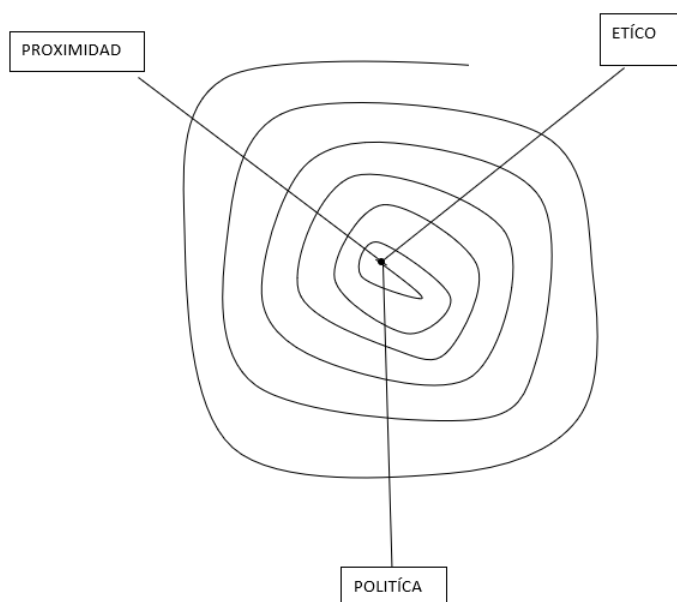
En contra del discurso positivista Dussel (1998) afirma que: la realidad no es algo meramente dado sino algo producido por la praxis humana, comunitaria e histórica” (p.553) es decir que toda acción humana es social porque tiene un sentido en el mundo compartido y se implica con los sentidos de los otros y su existencia, allí nace la praxis de la liberación que puede transformar las estructuras dadas, desde dichos procesos comunes.

Con lo anterior, el proyecto parte de un principio material de la política Dusseliana que es radicalmente corporal, ya que se construyen en sentidos compartidos de la realidad que pueden contraponerse o entrar en conflicto, pero sin entrar en la negación.

Para la EF es pertinente debido a que el movimiento y las acciones motrices son siempre un escenario de proyección de intencionalidades y en este sentido no son neutrales, sino que son acciones cargadas de unos significados concretos que determinan el modo de relacionamiento, tal es así que aunado a las categorías anteriores es posible pensar la proyección del cuerpo/sujeto como acto político que pasa siempre por la proximidad y la ética para hacerse tangible.

Figura 1

Ejes estructurales de la intercorporalidad crítica



Nota: Muestra los ejes estructurantes del sujeto a formar.

Pedagogía crítica y subjetividad

La inserción de la pedagogía crítica en el presente proyecto curricular implica situarse a la realidad contextual latinoamericana y así mismo en la teoría pedagógica contemporánea a

la luz de la subjetividad en los procesos educativos, por tanto, la presente propuesta se comprende la educación a la luz de su proyección crítica y transformadora, Para McLaren (1995)

La educación no es un proceso neutral de transmisión de conocimientos, sino una práctica social profundamente implicada en la producción de subjetividades, la legitimación de relaciones de poder y la posibilidad de transformación radical. Como tal, puede ser tanto un instrumento de dominación como un espacio de resistencia y liberación. (pg.)

Como propuesta de transformación radical implica la producción de subjetividades auténticas que resistan a las lógicas de sentido promovidas por el contexto capitalista posmoderno que consolida la supremacía del yo y mercantilización del deseo en las relaciones humanas a su vez, consolidandose como ideología dominante hacia la deshumanización.

la ideología no se percibe sólo a través de las mediaciones discursivas del orden sociocultural, sino también a través del encarnamiento de relaciones de poder desiguales; esto se manifiesta intercorporalmente mediante la actualización de la carne y se incrusta en la experiencia encarnada. (pg89.)

Por tanto, resituar la experiencia corporal no solo del oprimido como centro de deshumanización del sistema capitalista, sino también como elemento constitutivo de la propuesta curricular de y para las subjetividades latinoamericanas en función de una perspectiva emancipadora, en la cual los cuerpos constituyan su proceso de subjetivación e intersubjetivación de manera consciente (hermeneútica).

Puesto que la educación es un acto político que en sus bases se encuentra experiencia de sufrimiento, hambre, incertidumbre, miedo y alienación que se permite gritar y transformar desde la conciencia crítica de su situación.

Promover una estructura de interpretación y potencialización de la experiencia corporal subjetiva, invita directamente a la acción transformadora que se gesta en el cuerpo, con deseos, afectos, aspiraciones y esperanzas compartidas para la construcción consciente de los significados corporales que incidirán culturalmente.

al partir de la realidad objetiva y material de los oprimidos, proporciona que en ellos se encarne la búsqueda de su liberación en el acto de concienciación que no solo es el reconocimiento de la condición de oprimidos, alienados y la capacidad de percepción de la realidad, sino que también su construcción como sujetos simbólicos y políticos, sin embargo: “No basta saberse en una relación dialéctica con el opresor—su contrario antagónico— descubriendo, por ejemplo, de que sin ellos el opresor no existiría (Hegel) para estar de hecho liberados. Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora” (Freire, 2005, p.8.).

La praxis liberadora parte de la existencia corporal e intracorporal dentro de unas condiciones reales objetivas, pero también unas subjetivas, las cuales son el punto de partida, es decir que emerge desde las relaciones de dominación para reconocerlas, criticarlas, expulsarlas y proponer unas relaciones nuevas, no deshumanizantes, sino más bien humanizadoras, tal es así, que establece “la inserción crítica” como medio procesual y fin de la transformación.

Freire afirma a propósito de la “inserción crítica” de Luckas:

Explicar a las masas su propia acción es aclarar e iluminar la acción, por un lado, en lo que se refiere a su relación con datos objetivos que le provocan y, por otro, en lo que dice respecto a las finalidades de su propia acción. (Freire, 2005, p.34.)

Lo mencionado anteriormente configura un tránsito desde la crítica como pensamiento, que pasa por la crítica como acción hasta, la reestructuración de la realidad objetiva activando de manera directa y consciente la relación existente de la experiencia con las condiciones estructurales y además el poder de la acción transformadora

Atender al llamado de una sociedad sufriente y relegada a la venta de su corporalidad viviente solicita establecer caminos de solidaridad, unión de afectos y sensibilidades. “necesitamos encontrar caminos para intervenir en la cultura dominante y en las formaciones políticas de manera que podamos prestar atención a la diferencia, mientras compartimos un «ethos común» de solidaridad, lucha, y liberación.” (McLaren. 1995, p.).

Por lo tanto, el ethos común exige no solo una crítica cultural, sino una redefinición del desarrollo humano que responda a condiciones reales de América Latina debe orientarse a la realidad contextual latinoamericana y así mismo ubicarse en contraposición a la concepción de desarrollo dominante.

Teoría de desarrollo humano

Dadas las condiciones reales del contexto latinoamericano que ha sido ampliamente influenciado por las propuestas de desarrollo promovidas por las grandes instituciones que controlan el panorama político mundial a favor de mantener la estructura del “sistema mundo” (Dussel, 1996) donde Estados Unidos y Europa sostienen una dominación política y cultural sobre la periferia: América latina, el mundo árabe y el África negra. Sosteniendo un modelo de nuevo imperialismo y orientado desde el desarrollo económico del “centro” y condicionando los modos de existencia y las subjetividades de la “periferia” por tanto es imprescindible abolir dichas relaciones y comprensiones de la estructura desde dentro.

Con lo anterior la comprensión de desarrollo abordada, el presente proyecto no debe ser entendido desde la perspectiva tradicional económica del término, ni tampoco desde el

marco puramente psicológico, por el contrario, debe ser pensado desde una perspectiva transdisciplinar que contiene características transversales enunciadas por Munera (2007) en función de un nuevo enfoque de desarrollo humano que debe contener una condición humanizadora, dotada de sentidos múltiples individuales o comunes, contruidos por una base social amplia y critica, que parta de los procesos culturales e interculturales, siendo democrático, libre y con un horizonte ético determinado que se dirija a revalorizar el mundo de lo humano que se encuentra en detrimento del mundo de las cosas.

Según Bernal citado por Munera (2007): “El desarrollo debe apuntar no solo al desarrollo del bienestar humano de todas las capas sociales, sino también, al ser más humano al valer más. Es “ser más” como noción metafísica, implica la realización optima de las potencialidades.” (P.87.) con lo cual se apunta a la construcción de una corporalidad capaz de potencializar con fuerza critica su experiencia vivida, no solo la capacidad de expandir sus habilidades, sino posibilitar la construcción de una corporeidad que se reconozca en su propia construcción.

Lo que permite pasar al campo simbólico y de significado de la experiencia individual y la experiencia con otros, es decir que no podemos afirmar la constitución de un sujeto que no se reconoce a si mismo en el otro y en los significados que le atribuye a su existencia, partiendo de que “La producción material que habitamos subjetivamente se da no sólo a nivel de la materialidad de la carne, sino también mediante la encarnación corporal de símbolos y metáforas en la carne y la desencarnación de ideas a nivel de formas culturales y estructuras sociales. (P.89).

Dicha des-encarnación de las formas culturales solo sucede en un sujeto consciente de su propia construcción simbólica, partiendo de entender su cuerpo como territorio de significados en disputa, es allí donde se encuentra la posibilidad pedagógica de esta teoría, es

decir que el cuerpo sujeto tiene no solo la 'posibilidad de encarnar unas formas, sino que también la de identificarse con ellas de manera crítica para pensar en función de un currículo que permita dicha transformación:

Ser encarnado no es sólo apropiarse de símbolos, sino también identificarse con el símbolo del que uno se apropia; es decir, consiste en identificarse uno mismo con el propio símbolo, y también alcanzar una correspondencia entre la posición del sujeto proporcionada por el discurso y el sujeto (Munera, 2007, p.90)

Educación corporal

La educación corporal se configura como una propuesta *teórico-práctica* que pretende un giro fenomenológico y pedagógico para la comprensión de la existencia del ser humano en el mundo y así mismo disolver las dualidades que ha desarrollado la racionalidad ilustrada frente al concepto de cuerpo, es decir, el esquema: conciencia-cuerpo, sujeto-objeto objetividad-subjetividad. de modo que:

Es por la corporalidad como el hombre no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose 'en' y 'con' su dimensión corpórea (hacia sí mismo); es capaz de entablar diálogo y relación con el otro como intercorporalidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser que se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo); por ello, el hombre es un ser-corporal-en-el-mundo que percibe de un modo peculiar a los otros y a las cosas (a los otros los percibimos de un modo diferente a como percibimos las cosas). (Gallo Cadavid I. E., 2009. p.236).

La consolidación epistemológica permite pensar que: "la idea de corporalidad se refiere, a la vez, a una zona fronteriza entre el tener y el ser; el cuerpo es a la vez, disponibilidad y disposición, está en el enlace entre la expresión y lo expresado." (Gallo

Cadavid, p.233) ello implica la estructuración de lo que Merleau Ponty fijó cómo: el hombre en cuanto ser-corporal-en-el-mundo; el cuerpo es apertura al mundo, y el mundo en su relación con el cuerpo permite la reafirmación de la existencia y determina la constitución del sujeto como campo de posibilidad, es decir, que la emergencia de emociones, sentimientos, sueños, aspiraciones, diálogos, afectos, no son otra cosa que el holograma de una relación interdependiente entre sujeto-mundo. Para Luz Elena Gallo (2009)

La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues ‘en el cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo (p. 236)

Dicho esto, el horizonte de sentido de la educación corporal supera toda dualidad no solo de la historia del concepto de cuerpo, sino también, permite sentar las bases de la relación pedagogía-corporalidad, puesto que, la configuración del ser humano en perspectiva de la ontología relacional lo sitúa en cuanto sujeto de experiencias significantes que determinan el modo de ser y existir que atraviesa su cuerpo: “resalta el cuerpo vivido, la experiencia corporal, la vivencia del cuerpo, la percepción, la narrativa corporal, las relaciones educación cuerpo, sentido e imagen que, en el marco de una teoría de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre” (Gallo, 2009, p.237) .

La educación se piensa acá como condición de posibilidad para intentar ser más allá de lo que somos y establecer el sentido formativo del hombre sin disciplinamiento, normativización u obediencia, puesto que estas niegan la existencia corpórea como campo de posibilidad de la existencia.

Cuando se habla de los sentidos de la educación corporal se pone en el centro de toda la acción pedagógica a la corporalidad como *punto cero*, para la construcción de entramados

de significaciones autónomas y reflexivas en función de una existencia corporal autentica co-constituyente con formas de existencia diversas.

Las formas de subjetivación que se encarnan en el sujeto se sustentan en la existencia como experiencia corporal, esto implica que el sujeto al estar arrojado -en-el-mundo se encuentra direccionado a los sistemas culturales simbólicos.

Una Educación Corporal, vista desde un punto de vista formativo, implica la imbricación entre el cuerpo y el mundo. Ese juego cuerpo mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad. En esa relación de lo que le pasa y de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad, es decir, se forma. (Gallo, 2009, p.236)

La existencia no hace al hombre, sino que debe aprehender a ser, es decir que su existencia corporal le imprime la posibilidad de hacerse humano en la experiencia y el encadenamiento de multiplicidad de dimensiones en acontecer del ser-cuerpo, para lograr esto se debe transitar por tres niveles que componen la experiencia como objeto de estudio de la Educación Física.

Jorge Larrosa (2003) nos acerca a tres niveles que se componen de principios fundamentales que permiten la emergencia de la experiencia en el sujeto: El primer nivel contiene tres principios: exterioridad, alteridad y alienación: se refiere a ese acontecimiento exterior que suscita un movimiento que le toca al sujeto y su aparición es irreductible, por tanto no es una proyección de sentido, sino por el contrario un involucramiento ontológico del acontecer; el segundo nivel contiene también tres principios: reflexividad subjetividad y transformación; implica que el lugar de la experiencia es el sujeto, lo afecta oscila en su interior, es decir que el acontecer subjetivo se proyecta sobre la existencia del ser para configurarlo expuesto a una transformación; El tercer nivel contiene dos principios: pasaje y

pasión: implica que el sujeto es un territorio de paso de la experiencia, allí queda la huella, dado que es un involucramiento ontológico hace que el ser exprese su pasionalidad. Así pues en perspectiva pedagógica la educación corporal tiene que ver con las dimensiones ontológica, estética, histórica, poética, lúdica ya que es pensada la educación como experiencia del ser humano

Centrare la atención en las dimensiones poética y lúdica del sujeto; la primera se refiere a “la construcción simbólica que expresa signos, norma y reglas, que reflejan significados y sentidos” (Velazquez y Clavijo, 2011, p.100) la segunda, a que es la posibilidad de emergencia de sentido de alguna vivencia en libertad.

Estas a su vez, son campos de posibilidad interceptado por la intencionalidad pedagógica desde la educación física como disciplina académica en función de la reflexión sobre la experiencia lúdica entendida como: un espacio donde el sujeto expresa simbólicamente su concepción del mundo, es decir, el conjunto de relaciones que han constituido sus formas de sentir, pensar, actuar, ante los conflictos de su propia existencia y la posibilidad de la emergencia en tránsito del símbolo a la significación de la significación al sentido con lo cual es necesario pensar en una estructura curricular fundamentada en ciclos que permitan ahondar en habilidades perceptivas, comprensivas y proyectivas a través de los significados y el juego.

2.1.Relación entre dimensión lúdica y poética

Partiendo de que el juego es: “una actividad total. Es una forma de vida que implica la participación de todo nuestro ser, cuerpo y alma. Es una forma de vida que nos permite experimentar la unidad y la armonía del universo” (Huizinga, 1938, p. 29) se presenta ante todo como expresión libre del ser-corporal-en-el- mundo, es decir el acto-gesto de la relación simbólica preconceptual.

El fenómeno lúdico se configura como acto que proyecta y a la vez se proyectan en el individuo como acontecer en el mundo “El juego es ante todo una experiencia corporal y es una forma como nosotros nos encontramos ante las cosas, como nos metamorfoseamos, nos dislocamos, nos contradecemos, aspectos que estimulan la estética de nuestra propia existencia.” (Gallo, 2011, p.114) En este sentido fenómeno de ida y vuelta entre ser-corporal y mundo, estar en de-venir.

Cuando hablamos de motricidad y movimiento dentro del fenómeno lúdico:

[...] estos vienen a significar el conjunto hombre más situación, es decir, la forma de experimentar el cuerpo en movimiento se nos da a partir de una espacialidad de la situación que es vivida y experimentada, no en una espacialidad de posición calculada y objetual. (Gallo, 2012, p.230)

De acuerdo con lo anterior, pensar el escenario del fenómeno lúdico implica hacer un despliegue de un campo de posibilidad existencial del sujeto en función de sí mismo para auto-comprenderse como sujeto en construcción simbólica subjetiva e intersubjetiva, sin embargo lo esencial acá es: que el sujeto transite en devenir entre símbolo significación y sentido, puesto que: “(...) establecer la posibilidad de pensar en la capacidad del sujeto(...) facilita la des-intensificación de las relaciones de poder existentes y asumir prácticas de si más libertarias” (Velazquez y Clavijo, 2011, 97) .

Pensar desde el horizonte pedagógico y disciplinar no solo de la educación corporal, sino también de la educación física implica el surgimiento de espacios que permitan la potencialidad crítica y reflexiva del sujeto, en tanto constructor de sentido y significación.

Cuerpo y territorialidad de significaciones en el fenómeno lúdico.

El Ser-Cuerpo-Simbólico dignifica el hecho de que el fenómeno lúdico es la expresión de la gestualidad corporal espontánea donde el sujeto no solo se expresa emocional y simbólicamente, sino que a su vez posee la capacidad de imaginar y crear significaciones y sentidos en cuanto su existencia en el mundo.

El mundo de los sentidos, antes que cualquier representación conceptual ya es simbólico. Debido a la condición delimitada del mundo, el hombre selecciona tan solo una parte y lo percibe de esta o aquella manera obteniendo la forma simbólica de lo percibido. (Villamil, 2003)

Sin embargo -estar-en-el Mundo- es encontrarse con sistemas pre-disponibles en el seno de la sociedad, es decir con estructuras de significado sedimentadas, dicho sistema es la cultura, que abre un capo de posibilidad en su interior, dado que es una estructura simbólica que abre paradigmas de interpretación en el sujeto, para Villamil (2003) : “El paradigma sensorial propio de cada cultura se nos muestra como el modelo básico que primero tenemos que aprehender para luego, después de un largo proceso de apropiación y madurez, criticarlo, resistirlo o enriquecerlo.” (p. 69) Producir, valorar y reproducir formas simbólicas es en estricto sentido la posibilidad de los cuerpos en tanto que, en su experiencia sensorial y reflexiva se puede resistir, y criticar el contenido y las formas de subjetivación.

Sin embargo, dichos sistemas son valorados por el sujeto y este aspecto es el que permite al sujeto de manera crítica elegir su reproducción o el alejamiento como forma de resistencia para la producción reflexiva de nuevas formas simbólicas y a su vez ponerlas en juego con la sociedad, en este sentido Gallo (2011) citando a Deleuze, afirma qué:

la deconstrucción se vuelca hacia la apertura, la exposición, la expansión, la irrupción, la perturbación; muestra que “las cosas -los textos, las instituciones, las tradiciones, las sociedades, las creencias, las prácticas de cualquier tipo- no tienen significados definibles ni estabilizan el significado de una cosa... uno podría decir que la deconstrucción es romper la cascara de nuez. (p. 294)

La expresión lúdica es pre-reflexiva, es decir, simbólica, pero en el suelo pedagógico, es posible su inferencia desde el campo de la Educación Física en tanto que posibilita al sujeto transitar de la percepción, a la comprensión y proyección que servirá especialmente como proceso para entenderse a sí mismo y a los otros.

La imaginación simbólica, es entonces, la condición de libertad por fuera de las exigencias del pensamiento racional y de una conciencia obligada a obediencia y fidelidad con los hechos reales y a una verosimilitud a ultranza. [...] Por ser el sentido de la libertad misma rompe las ataduras de la vida cotidiana y rutinaria con el poder de lo real, permitiéndole al sujeto encontrar una identidad con su yo, siendo este el manantial de donde fluye el sentido lúdico [...] que sostiene toda la vida espiritual del ser humano, a partir de la cual se interpreta y desentraña su contenido manifiesto. (Díaz Mejía, 2008, p.15)

Dicha invitación a territorializar los significados de la experiencia corporal como un horizonte hermenéutico en encuentro de sentidos posibles desde la reflexibilidad formativa del sujeto, al respecto Díaz Velasco (2007) afirma que: la experiencia corporal puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales que lo afecten “al hombre” en su totalidad “cuerpo”. (pág. 94) sin embargo dicha reconstrucción debe ser con relación al conjunto de sentidos establecidos corporal y existencialmente con otros. En ese mismo sentido, Foucault (1982) dice: “Es necesario liberarse de la tiranía del sujeto, de la tiranía de

la conciencia, de la tiranía del yo. Es necesario que el sujeto se disuelva en la relación con el otro, en la relación con el mundo”

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

Macro currículo

La presente propuesta curricular se aleja de la concepción técnico-instrumental que reduce el currículo a un plan de estudios neutro y despolitizado. De modo que se asume como política cultural y praxis ética desde la proximidad intercorporal en la línea de la pedagogía crítica. Esta decisión implica comprender que en los currículos no solo se organizan contenidos, sino que por el contrario producen modos de relacionamiento con el saber en escenarios de poder y verdad.

El currículo es entonces un dispositivo que produce subjetividades y se encuentra en un contexto socio histórico específico que pretende encarnarse en la tensión cuerpo-estructura a través de significantes entendidas como formas de pensar, sentir y actuar. Al respecto McLaren (1997) afirma:

No sólo la relación del sujeto con su cuerpo es vivida a través de la mediación del discurso, sino que el propio cuerpo es coaccionado y moldeado tanto por la representación como por la significación. Los cuerpos discursivos se apoyan en y moldean los cuerpos reales en formas complejas y múltiples, de las que el género es sólo una consecuencia. Incluso si pudiéramos arrancar el velo discursivo que separa al sujeto de su cuerpo «real» (p.37)

Tal es así que las formas de estructuración de signos en el cuerpo/sujeto se dan por medio de una operacionalización instrumental educativa, sin embargo, lo que se pretende en esta propuesta es hacer del currículo un punto de fuga, desde el cual sea posible proyectar sujetos capaces de interpretar, comprender y proyectar su experiencia corporal en perspectiva ética partiendo de que: “ la reforma del currículum debe reconocer la importancia de potenciar

espacios para la multiplicidad de voces en nuestras aulas, y crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos. (McLaren. 1997.pg.169)

Lo importante acá es reconocer el cuerpo/sujeto en su pluralidad y específicamente en la condición corporal de su experiencia, es decir, partir del estudiante como fundamento epistemológico para proyectar las subjetividades que produce el currículo haciendo del cuerpo/sujeto un papel activo en la construcción y transformación cultural.

producción material que habitamos subjetivamente se da no sólo a nivel de la materialidad de la carne, sino también mediante la encarnación corporal de símbolos y metáforas en la carne y la desencarnación de ideas a nivel de formas culturales y estructuras sociales. Es decir, el cuerpo incorpora ideas y genera ideas. Por supuesto, este proceso es dialecto. (McLaren. 1997. P. 58)

Es acá donde la experiencia estudiantil y la praxis educativa convergen como horizonte de sentido para posibilitar subjetividades que le exige a los educadores críticos posibiliten escenarios de interpretación, comprensión, análisis y proyección de la experiencia educativa individual e intercorporal, ya que “es necesario percatarse de que la capacidad de los individuos de reconocer al menos parcialmente la constitución del yo, es lo que hace que la liberación sea posible (McLaren. 1997. Pg,97).

No obstante, es pertinente salir de la tiranía del yo, y posibilitar las relaciones de proximidad desde la perspectiva fenomenológica, ya que esta resitúa la construcción de significados sobre el mundo desde la intencionalidad corporal individual e intercoporal, sin embargo, esta afirmación requiere de la precisión semiótica de las acciones ya que como afirma McLaren (1997): “La experiencia estudiantil, como medio principal de cultura, acción y formación de la identidad, debe desempeñar un papel preferente en el currículum emancipatorio; así, los educadores críticos deben aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia” (pg) 8que tipo de experiencia corporal)

Por lo tanto, la estructura curricular investigativa se fundamenta en la metodología de investigación cualitativa de enfoque fenomenológico-hermenéutico con la finalidad de dilucidar significados corporales e intercorporales de la experiencia educativa “El currículum debe atender a la naturaleza contradictoria de la experiencia y de la voz del estudiante, y por ello debe establecer las bases sobre las que dichas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas” (McLaren, 1997, p.38).

A la vez que no solo toma estas como objeto de estudio del educador, sino que también tiene la tarea de problematizarlas desde el mismo Cuerpo/sujeto que las encarna, haciendo de este una propuesta pensada desde la praxis transformadora y estrechamente entrelazada con el propósito formativo del proyecto.

“La pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la subjetividad. (McLaren, 1997, P.101). Dado que la condición de comprensión y proyección ética de la experiencia pasa siempre por procesos de concienciación individual y colectiva sobre lo que somos y lo que podemos ser haciendo uso de la acción como herramienta de transformación, apartar la distorsión o la superficialidad de aquello que construye al sujeto haciendo uso del *lenguaje experiencial crítico* de la situación de la clase pero también de la situación intercorporal a la luz de un diario experiencial de cada estudiante.

Finalmente, esta perspectiva entiende que toda pedagogía crítica implica: “la reforma del currículum debe reconocer la importancia de potenciar espacios para la multiplicidad de voces en nuestras aulas, y crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos” (McLaren, 1997, p.169). es decir, humanizar las relaciones cotidianas desde el cara-cara, rostro-a-rostro, cuerpo-a-cuerpo para des-encarnar

esa visión de separación entre Hombre/Naturaleza y situar la relación ser-corporal/sercorporal como elemento de construcción de significados.

Con lo anterior el presente diseño sitúa 3 ciclos para la comprensión de la experiencia educativa usando la semiótica como herramienta de comprensión:

El primer ciclo *semioproximidad* corporal que es pensado desde el enfoque fenomenológico para situar la percepción como elemento posibilitador de la experiencia intercorporal.

El segundo ciclo *Semiotrización corporal* que es pensado a través del enfoque hermeneútico de interpretación con la finalidad de situar la acción motriz como proyección intencional del cuerpo/sujeto con otros

El tercer ciclo *Semiopolítica corporal* que es pensado desde de la proyección de la experiencia corporal a través de las acciones del cuerpo/sujeto en el marco de significaciones éticas

Objetivo general de la propuesta

Diseñar e implementar una propuesta metodológica para la educación física que incorpore elementos interpretativos para la experiencia corporal, en función de la subjetividad y la intersubjetividad derivados de la perspectiva fenomenológica y hermenéutica.

Objetivos específicos de la propuesta

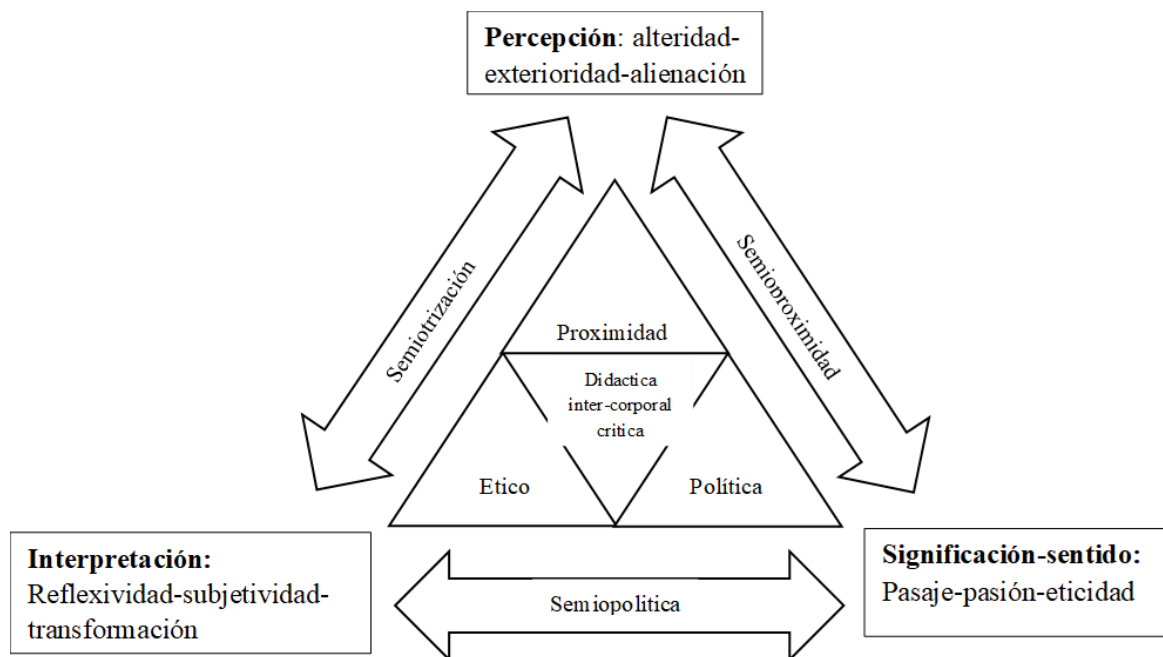
- Diseñar una estructura curricular de la experiencia corporal desde los enfoques fenomenológico y hermeneútico para el campo de la educación física.
- Proyectar la estructura curricular desde el micro currículo usando las planeaciones como pretexto para investigar el concepto de cada ciclo.

- Crear instrumentos de recolección de información en los cuales se aproxime desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica para el análisis de las practicas corporales en la educación física.
- Implementar el diseño curricular del proyecto utilizando a su vez elementos de recolección de información
- Emplear los instrumentos de recolección de información en la educación formal.
- Interpretar y la información para determinar qué características contiene la experiencia corporal que posiblemente se construye en el campo de la educación física
- Analizar la información recolectada posibilitando seguimientos valorativos en función de la aplicación del proyecto para determinar sus alcances y limitaciones.

1. Esquema general

Figura 2

Esquema curricular de la intercorporalidad crítica.



Nota: Elaboración propia, el presente esquema hace referencia al uso de las categorías principales y procesos que orientan el sujeto a formar como diseño curricular.

Meso currículo

Esquema de diseño meso curricular

Meso currículo			
Pregunta problémica general:			
Título del ciclo	Fundamentación del ciclo	Núcleos Temáticos	Preguntas Problema
Ciclo 1: Percepción Corporal: <u>Percepción como</u> <i>relación entre</i> <i>exterioridad,</i> <i>Alteridad y</i> <i>alienación</i>	La fenomenología: Percepción.	Cuerpo, percepción, afección y desde la Inter corporalidad	¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configura atreves de la proximidad intercorporal?
Ciclo 2: Interpretación Corporal: <u>Interpretación</u> <i>como relación</i> <i>entre</i> <i>reflexividad,</i> <i>subjetividad y</i> <i>transformación</i>	La Hermenéutica: Interpretación, lenguaje, narrativas.	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje.	¿cómo el proceso de semiotrizacion pasa configurarse como una condición etica desde y para la existencia?
Ciclo 3: Proyección Corporal: <u>Sentido-signifi</u> <u>cado como</u> <i>relacion entre</i> <i>pasaje y pasion</i>	La corriente Ético - Critica: Analectica,	Critica, Ética.	¿Como puede la Conducta motriz y la corporalidad es permeada por un pensamiento político? de reflexiones ético criticas para su producción?

Micro currículo

Ciclo 1: Percepción Corporal	Pregunta problema: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse atreves de la proximidad intercorporal?		
Fundamentación del ciclo: El presente ciclo se sitúa en el ámbito de la fenomenología para explorar la percepción como acto de relacionamiento del yo-otro. Partiendo de que el cuerpo y la percepción son el estar-en-el mundo como proyección hacia el mundo de la vida. La percepción se revela como una relación dialéctica entre la exterioridad (el mundo), la alteridad (el otro) y la alienación (como la posibilidad de extrañamiento de uno mismo y del otro), atravez de la intercorporalid con otros, como punto de partida para la semiósis corporal re-figurando, configurando los significados de la acción de la percepción de manera pre-reflexiva como fenómeno. Este ciclo busca develar las características del proceso semiótico encarnado.			
Encuentros	Temática del taller	Descripción general de la actividad	Núcleos conceptuales
Encuentro 1	Diseña tu clase de Educación Física	En grupos de estudiantes deben diseñar una clase de educación física en una matriz de planeación y desarrollarla con los demás estudiantes.	Significación y creación practica.
Encuentro 2	Experiencia de caminata sensorial de incertidumbre y afección	En el marco de una caminata natural guiada loas estudiantes experimentaran desde dos lugares, el primero: caminata natural con restricción visual. La segunda: Guia de la caminata.	Percepción, Afección y significación
Encuentro 3	Experiencia adaptada de balonmano sensorial de incertidumbre y afección	El balonmano predeportivo adaptado de sugiere una actividad que limita la percepción visual del alumnado para posibilitar otras formas de percepción	Percepción, Afección y significación
Encuentro 4	proximidad y problemas en la práctica de voleibol	práctica de coordinación de voleibol adaptado que utiliza la “situación problema” como estrategia central	Percepción, Afección y significación
Encuentro 5	proximidad y afección en la práctica de microfutbol adaptado.	Practica adaptada de microfutbol, percepción, comunicación y afección que surgen de la proximidad.	Percepción, Afección y significación

Ciclo 2: interpretación Corporal	Pregunta problema: ¿cómo el proceso de semiotrización pasa configurarse como una condición ética desde y para la existencia?		
Fundamentación del ciclo: El presente ciclo transita del campo de perceptivo (Fenomenológico) al hermenéutico, profundizando en el proceso de “semiotrización”: como la atribución de capas de significado cultural, personal, y social a la experiencia corporal. Por lo tanto, la interpretación (hermenéutica) se presenta como un acto de reflexividad que permite al sujeto comprenderse a sí mismo como territorio simbólico en disputa haciendo de su corporeidad un de-venir de desciframiento y re-elaboración ética de su existencia corporeizada, atribuyéndole la responsabilidad sobre su relacionamiento con los otros, lo otro y el mundo.			
Encuentros	Temática del taller	Descripción general de la actividad	Núcleos conceptuales
Encuentro 6	Caminata sensorial adaptada de resignificación de espacios “palabras que resuenan para la vida”	Ejercicio de transformación y resignificación de espacios mediante la práctica corporal adaptada	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje
Encuentro 7	Salto de lazo y proximidad coordinativa	Experiencia motriz reflexiva donde el salto de lazo opera como dispositivo pedagógico para investigar y potenciar la semioproximidad intercorporal.	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje
Encuentro 8	practica de resistencia de microfutbol en el campo	Experiencia motriz-hermenéutica que usa el microfutbol adaptado para crear tensión, resistencia, interpretación y decisiones éticas.	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje
Encuentro 9	practica de piscina	Experiencia motriz-hermenéutica que usa la natación nivel 3, practica de adaptación al medio acuático donde existe una vulnerabilidad compartida	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje.
Encuentro 10	practica de piscina voleibol acuático	Experiencia motriz-hermenéutica que usa la natación nivel 3, practica de voleibol en medio acuático donde existe una vulnerabilidad compartida	Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje
Ciclo 3: Proyección Corporal	Pregunta problema: ¿Cómo puede la acción humana envestirse de reflexiones ético-políticas para su producción?		

Fundamentación del ciclo: El presente ciclo se enmarca en la corriente ético-crítica para analizar la dimensión política de la corporalidad. Se explora como el sentido y el significado son elementos centrales en el cuerpo entendido como un territorio donde se afirma experiencia proyectándose con los otros en el mundo, y a su vez, están atravesados por relaciones de poder, estructuras culturales y políticas, posibilitando el uso de la acción y praxis humana como elemento transformador de la realidad cultural y política.

Encuentros	Temática del taller	Descripción general de la actividad	Núcleos conceptuales
Encuentro 1	Centros de interés	Experiencia con 3 centros de interés, voleibol lúdico, Ultimate y microfútbol lúdicos	Crítica, Ética.
Encuentro 2	taller de reflexión intercorporal	Desarrollar en grupos las preguntas de reflexión intercorporal	Crítica, Ética.
Encuentro 3	sensibilidad e intencionalidad.	Sensibilidad e intencionalidad como disputa de sentido	Crítica, Ética.
Encuentro 4	Praxis transformadora	Teatro intercorporal simbólico	Crítica, Ética.
Encuentro 5	síntesis	Producción de un texto partiendo del círculo de la palabra (relatoría)	Taller de análisis y reflexión de información recolectada para la construcción de un documento

Formato de fichas de planeación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución:	Curso:	Encuentro N°:
Ciclo:	Asignatura:	Fecha:
Temática del Taller:	Núcleo conceptual:	Pregunta Problema del ciclo:
Justificación Del Taller:		
Literatura de la temática del taller:		
Nombre del Taller:		Descripción General del Taller:
Descripción Detallada del Taller:		Producto del taller:
Seguimiento Evaluativo:		
Observaciones:		

Instrumentos de recolección de información

Matriz del diario de campo estudiantes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Lic. en Educación Física DIARIO EXPERIENCIAL INDIVIDUAL		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol.	Grado: Decimo	Nombre:	
Ciclo: 1:	Asignatura: Edu física	Encuentro N°:	
Temática de taller:		Fecha:	
Descripción general de la actividad: (acá debemos escribir lo que sentimos pensamos e hicimos en las actividades, debemos ser detallados)			
Preguntas orientadoras: ¿Qué emociones y sentimientos experimente? ¿En qué situaciones las experimentamos? ¿Qué significado tuvo la experiencia? ¿Qué fue lo más trascendental de la actividad para ti y por qué? ¿Qué crees que fue lo más importante para tu compañero(s) de actividad? ¿Qué fue lo más complicado del taller? ¿Cómo lo puedes mejorar?			
Observaciones:			

Diario de campo docente.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Lic. en Educación Física DIARIO EXPERIENCIA DOCENTE		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol.	Grado: Decimo	Docente:	
Ciclo: 1 :	Asignatura: Edu física	Encuentro N°:	
Temática de taller:		Fecha:	
Descripción general de la actividad: (acá debemos escribir lo que sentimos pensamos e hicimos en las actividades, debemos ser detallados)			
Reflexiones o intuiciones y análisis categorial:			
Observaciones:			

Evaluación

La evaluación tradicional en educación física opera como dispositivo de medición técnica de rendimiento, estándares y clasificación, esta lógica reproduce lo que Freire (2005) llama educación bancaria: “la evaluación en la práctica bancaria, es el acto de verificar cuanto de los depósitos hechos por el educador fueron guardados y archivados por los educandos” (p.82) es decir que es un instrumento de control y legitimación del modo en que procede el acto “pedagógico.

El presente proyecto rechaza este tipo de racionalidad, y sitúa la emancipación en términos de la construcción reflexiva y consciente de los signos y significados encarnados desde la experiencia corporal e intercorporal a través de los tres ciclos propuestos desde categorías como la percepción, comprensión o interpretación y proyección ética.

De modo que se sitúa en los procesos de producción de significados corporales e intercorporales que pueden constituirse como experiencia consciente y ética, con lo cual el acto evaluativo no se reduce a la cuantificación de una ejecución, sino a la producción crítica y proyección de la acción transformadora de los sujetos en escenarios concretos.

Por lo cual es desarrollada para comprender y potenciar los procesos de significación corporal e intercorporal que los sujetos construyen reflexivamente para su proyección en el mundo, a partir de principios propios de la corriente pedagógica crítica.

Principios de evaluación crítica:

1. **Dialógico** “*significación – comunicación*”: La evaluación es un espacio de construcción crítica de significados a través de procesos intercorporales que permiten el reconocimiento de la alteridad en su condición humana encarnada.

2. **Procesual** “*Experiencial – contextualizada*”: la experiencia educativa como proceso de formación es considerada de gran importancia por que revisa el proceso de transformación de los sujetos a partir de los 3 ciclos del diseño curricular.
3. **Enfocada en la praxis** “*Humanización – transformación*”: El criterio central es la capacidad de transformación ética y consciente de la acción del sujeto a través del proceso Percepción - interpretación(comprensión) y significación ética.

Ciclos evaluativos

Los ciclos evaluativos son derivados del diseño curricular, y dan cuenta de los núcleos conceptuales y la pregunta problema de cada uno, es decir que, pretende rastrear el proceso del sujeto cuando esta inmerso en las dinámicas del ciclo y sus talleres, por lo tanto los sujetos serán evaluados a luz de estos elementos.

Ciclo 1 Percepción: Fundamento Fenomenológico – perspectiva de la percepción.

A este ciclo le corresponde la pregunta problema: *¿Cómo y que características contiene el proceso de significación al configurarse a través de la proximidad intercorporal?*

Esta presente pregunta contiene la necesidad de responder a los siguientes núcleos temáticos:

1. **Percepción:** El cuerpo como apertura al mundo y al otro.
2. **Afección:** ser afectado por la vulnerabilidad propia y de los otros.
3. **Significación:** proceso de construcción de significados sobre las acciones desde la proximidad

Criterios de evaluación:

- a) **Describe la experiencia vivida:** el estudiante logra narrar en su diario fenomenológico lo que su cuerpo percibió en la proximidad con el otro y a su vez en

la práctica refleja la construcción de preguntas y reflexiones relacionadas con la situación de los talleres.

- b) **Afección por la proximidad con el otro:** El estudiante comprende y se deja afectar de la condición corporal de otro (miedos, preocupaciones, emociones) de manera que modifica sus acciones con relación al otro.
- c) **Construcción de significaciones intercorporales:** en el marco de la proximidad permanecen las significaciones construidas y se mantienen en función de si mismo y de los otros.

Ciclo 2: interpretación corporal: Fundamento hermeneútico- perspectiva de la comprensivo

A este ciclo le corresponde la pregunta problema: *¿Cómo el proceso de significación se piensa desde reflexiones éticas?*

Esta presente pregunta contiene la necesidad de responder a los siguientes núcleos temáticos:

1. **Interpretación:** El estudiante identifica los signos producidos por el otro en función de comprender el cuerpo del otro como un texto que comunica su sentir:
2. **Reflexibilidad:** el estudiante desarrolla procesos de pensamientos desde lo signos corporales del otro y realiza significaciones.
3. **Comunicación:** se comunica con otros en función de adaptar sus acciones para brindar confianza y seguridad a los demás.

Criterios de evaluación:

- a) **Descifra signos corporales:** el estudiante comprender los signos corporales de los otros como sujetos que sienten.

- b) **Emplea procesos de pensamiento en situaciones concretas:** El estudiante reflexiona sobre la condición corporal de otro (miedos, preocupaciones, emociones)
- c) **Construcción y comunicación de significaciones intercorporales:** El estudiante construye significaciones en dialogo con el otro teniendo en cuenta su condición de fragilidad

Ciclo 3: Proyección corporal: Fundamento Analectico- perspectiva A este ciclo le corresponde la pregunta problema: *¿Cómo pueden las acciones humanas proyectarse desde las reflexiones ético críticas?*

Esta presente pregunta contiene la necesidad de responder a los siguientes núcleos temáticos:

1. **Proyección:** El estudiante proyecta sus acciones en función de la No exclusión, aceptación y reconocimiento de los otros
2. **Ético:** El estudiante dentro de sus proyecciones promueve el respeto por la vida y la corporeidad de los otros.
3. **Política:** El estudiante imprime en sus acciones el pensamiento ético crítico

Criterios de evaluación:

- a) **Se proyecta desde las significaciones de la proximidad intercorporal:** el estudiante realiza acciones cargadas de significados no excluyentes y de reconocimiento de los otros.
- b) **Se promueve el respeto por la vida y la corporeidad:** El estudiante promueve actitudes que permiten la diversidad, el respeto a la vida y la solución de conflictos
- c) **Se realizan acciones éticas:** El estudiante realiza acciones que promueven el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la vida y la solución de conflictos.

Herramientas de evaluación:

- Diario del estudiante.
- Diario de docente.

Manejo de información

El manejo de información se realizó mediante análisis de texto, que se comprende como un proceso metodológico orientado a organizar, clasificar, interpretar y extraer significados a partir de datos textuales. En investigación cualitativa, este procedimiento permite transformar narraciones, discursos o registros escritos en unidades analíticas que facilitan el nivel de comprensión de fenómenos educativos y sociales.

El análisis de contenido implica el análisis sistemático de unidades semánticas propias de un fenómeno estudiado otorgándole categorías que se infieren del sentido de la oración para condensar su significado (Bardin, 1996, pp. 71–95)

En la fase de preanálisis se organizó la información obtenida seleccionando los diarios de campo como fuente principal y definiendo las oraciones como unidades de análisis, con el fin de estructurar el proceso de codificación, a su vez este proceso se realizó teniendo en cuenta los ciclos pensados desde la estructura curricular.

En ese sentido se presentan tres procesos de codificación y agrupación atendiendo a las categorías de cada ciclo, para el ciclo 1, las categorías de sentido son: Afección, proximidad y significación entendidos como procesos esenciales acto perceptivo. Para el ciclo 2, las categorías de sentido son: interpretación, reflexión y comunicación entendidas como procesos esenciales para comprensión del acto perceptivo. Y para el ciclo 3, las categorías son ética y crítica, entendidas como elementos constituyentes de la proyección de los sujetos en el mundo.

SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La sistematización de la propuesta se configura como un ejercicio de reconstrucción de la experiencia pedagógica desde un currículo crítico en educación física, en el cual se avanza a la comprensión de los procesos de significación del cuerpo/sujeto en la triada Proximidad- ético – política desde las cuales fue pensado el presente proyecto.

Se desarrollo un análisis de contenido desde los enfoques fenomenológico-hermeneutico en el campo de la investigación cualitativa con lo cual se permitió identificar recurrencias desplazamientos y relaciones categoriales que dan cuenta de la consolidación de un proyecto curricular.

La producción de significados de los sujetos en perspectiva del presente proyecto pasa por la percepción, la interpretación y la proyección de la experiencia corporal, pero más allá de eso, lo que pretende situar es la categoría de intercorporalidad como elemento ético en el proceso de construcción de significaciones corporales, puesto que emerge e irrumpe en la perspectiva epistemológica de occidente y se desplaza al contexto latinoamericano, teniendo en cuenta que no hay posibilidad de construcción de un cuerpo/sujeto sin los otros en proximidad, ya que allí en ese cara-a-cara es donde se transmiten formas de pensar, sentir y actuar que se encarnan en la corporeidad, y por lo tanto esta puede cuestionar, negar y entrar en disputa con los significantes del mundo social.

Por lo cual se inició detectando la problemática de la subjetividad e intersubjetividad en el campo de la educación física, para realizar un rastreo de antecedentes situando el marco conceptual de la propuesta con la finalidad de diseñar una estructura conceptual que ordenara la perspectiva humanística, pedagógica y disciplinar, con la finalidad de construir un propósito formativo y una pregunta problema desde la cual se proyecta una estructura

curricular de la intercorporalidad en el cual el presente apartado apartado presenta los resultados y discusiones.

Desde esta perspectiva, el PCP se reafirma como un proyecto abierto, cuya naturaleza no se agota en su implementación, sino que se proyecta como un proceso o punto de fuga donde el pensamiento pedagógico y político pueda orientar nuevas rutas a través de una educación del cuerpo/sujeto.

Descripción de la propuesta

La presente propuesta se consolidó en su marco teórico desde la perspectiva fenomenológica transitando a la corriente hermenéutica de cuerpo y situándose por último en una epistemología latinoamericana como espacio de proyección ética de los sujetos. Por lo cual no pretende negar ninguna estructura conceptual, sino posibilitar la construcción de puentes teóricos entre orillas separadas por el paso del tiempo.

La propuesta se fundamentó en 3 ciclos:

El primer ciclo de percepción corporal, que pretende posibilitar el desarrollo del acto perceptivo como un proceso activo en la construcción de significados corporales.

El segundo ciclo de interpretación corporal, que pretende posibilitar escenarios de comprensión de las percepciones corporales.

El tercer ciclo de proyección corporal, que pretende posibilitar escenarios de producción de la acción desde la perspectiva ético-crítica.

Desarrollo del propósito general de la propuesta.

El propósito general de esta propuesta curricular se definió como: *Potenciar la formación de sujetos capaces de comprender, interpretar y construir significaciones de su experiencia corporal e intercorporal, mediante el desarrollo de una propuesta curricular en*

educación física fundamentada en la fenomenología y la hermenéutica de la intercorporeidad

Dicho propósito no se limitó a una declaración de intenciones, sino que guió cada una de las acciones desarrolladas durante la intervención en el grado décimo del Colegio San Bartolomé Apóstol, en Gachancipá, Cundinamarca.

El desarrollo del propósito implicó, en primer lugar, el diseño de una estructura curricular organizada en tres ciclos progresivos: **percepción corporal** (fundamento fenomenológico), **interpretación corporal** (fundamento hermenéutico) y **proyección corporal** (fundamento ético-crítico desde la perspectiva latinoamericana). Esta estructura no fue lineal ni cerrada, sino que se concibió como un espiral de profundización donde cada ciclo retomaba los aprendizajes del anterior para complejizar la relación del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo.

La implementación se realizó durante un período lectivo con encuentros semanales de dos horas. Cada encuentro fue diseñado como un taller experiencial que partía de una práctica motriz concreta (caminata sensorial, balonmano adaptado, salto de lazo, actividades en piscina, microfútbol, entre otras) y la articulaba con momentos de reflexión guiada, registro en diarios de campo y socialización colectiva. De esta forma, la propuesta metodológica no separó el *hacer* del *pensar* ni el *sentir* del *interpretar*; por el contrario, entendió la acción corporal como el territorio privilegiado donde la subjetividad se expresa y la intersubjetividad se construye.

Para incorporar los elementos interpretativos de la experiencia corporal, se diseñaron instrumentos de recolección de información anclados en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica: el diario experiencial individual del estudiante y el diario de campo del docente. Estas herramientas no fueron usadas como formatos rígidos, sino como dispositivos de escritura que permitían a los estudiantes narrar sus percepciones, emociones, significaciones y preguntas

después de cada taller. El docente, por su parte, registraba sus intuiciones, análisis categoriales y observaciones sobre la emergencia de la intercorporalidad en el aula.

El desarrollo del propósito también implicó un constante ajuste de la propuesta a las condiciones reales del contexto. Gachancipá, con su carácter rural y sus dinámicas comunitarias, ofreció un escenario donde la proximidad entre los estudiantes ya estaba mediada por relaciones cotidianas de vecindad, estudio y, en muchos casos, parentesco. Esta particularidad potenció la dimensión intercorporal, pues los estudiantes no eran cuerpos anónimos sino sujetos con historias compartidas. Sin embargo, también visibilizó tensiones: rivalidades previas, exclusiones silenciosas y jerarquías informales que la propuesta buscó problematizar desde la percepción y la interpretación ética.

A lo largo de los tres ciclos, se evidenció que la propuesta metodológica lograba su propósito en la medida en que los estudiantes transitaban desde una **percepción pre-reflexiva** de su experiencia corporal (marcada por la incertidumbre, la vulnerabilidad y la afección) hacia una **interpretación reflexiva** (donde lograban nombrar, comprender y comunicar lo vivido) y, finalmente, hacia una **proyección ético-crítica** (manifestada en acciones concretas de cuidado, respeto y transformación de las dinámicas de exclusión dentro y fuera del aula). Este tránsito no fue uniforme ni estuvo exento de retrocesos, pero constituyó el indicador central del desarrollo del propósito formativo.

En síntesis, el desarrollo del propósito general de la propuesta consistió en un proceso de diseño-acción-reflexión-re-diseño, donde la teoría fenomenológico-hermenéutica y la pedagogía crítica se encontraron con la corporalidad viva de los estudiantes de décimo grado del Colegio San Bartolomé Apóstol. El resultado fue una propuesta metodológica que no solo interpreta la experiencia corporal, sino que la potencia como posibilidad ética de encuentro con el otro.

Resultados de la propuesta

Resultados del ciclo 1

El primer ciclo, denominado *Percepción corporal*, tuvo como fundamento la perspectiva fenomenológica de la percepción y se orientó por la pregunta problema: *¿cómo y qué características contiene el proceso de semiosis al configurarse a través de la proximidad intercorporal?* A partir del análisis de contenido de los diarios experienciales de los estudiantes (N=268 unidades de registro), se identificaron tres categorías centrales –afección, proximidad y significación– cuyas frecuencias absolutas y relativas se presentan en la Tabla 1

Tabla 1

Resultados ciclo 1

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AFECCIÓN	98	36,57%
PROXIMIDAD	89	33,21%
SIGNIFICACIÓN	81	30,22%
TOTAL	268	100,00%

Nota: Elaboración Propia. Se presentan los hallazgos en términos de frecuencia y porcentaje del análisis de contenido entre 268 unidades de registro

AFECCION (36,7%)

La categoría con mayor presencia en los relatos de los estudiantes fue la *afección*, entendida como la capacidad de ser afectado por la vulnerabilidad propia y la de los otros en el marco de la experiencia corporal. Durante los talleres (caminata sensorial con restricción visual, balonmano adaptado, voleibol por situaciones problema y microfútbol con manilla),

los estudiantes narraron repetidamente sentimientos como: incertidumbre, miedo, confianza, tensión, y alivio. Un registro recurrente fue: *“no sabía qué iba a pasar, solo sentía la mano de mi compañero guiándome”*. La afección no se limitó a la esfera individual, sino que apareció vinculada a la condición del otro: varios estudiantes escribieron sobre *“el miedo de que mi compañero se cayera”* o *“la responsabilidad de cuidar a alguien que no veía”*.

Desde el enfoque fenomenológico, esta alta recurrencia sugiere que los talleres lograron suspender –al menos temporalmente– la actitud natural objetivante del cuerpo, para dar paso a una corporalidad vivida (Leib) donde la percepción se vuelve pasiva y afectiva. La incertidumbre inducida por la restricción visual y la dependencia del otro activó un modo de estar-en-el-mundo que Merleau-Ponty describe como anterior a la reflexión. En términos pedagógicos, la afección se reveló como el umbral de entrada a la experiencia intercorporal, pues fue el afecto –no la razón– lo primero que movilizó a los estudiantes a salir de su egocentrismo perceptivo.

PROXIMIDAD (33.21%)

La *proximidad*, entendida como la orientación intencional hacia el otro en el espacio compartido, fue la segunda categoría en frecuencia. Los estudiantes destacaron situaciones en las que la cercanía física obligada (manillas que unen muñecas, cuerdas que conectan caminatas, parejas de baile o deporte adaptado) generó nuevas formas de comunicación no verbal: *“aprendí a sentir cuándo mi compañero iba a girar por la tensión de su brazo”*, *“sin hablar, coordinábamos los pasos”*. La proximidad no siempre fue cómoda; varios registros aludieron a la *“incomodidad de estar tan cerca de alguien que no conocía bien”* o a la *“vergüenza al principio”*. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esa incomodidad inicial se transformó en confianza después de superar los primeros desafíos.

En diálogo con Dussel (1996), la proximidad en el ciclo 1 no fue una abstracción ética, sino una **experiencia corporal concreta**: el peso del otro en la manilla, el calor de su mano, el ritmo de su respiración, la incapacidad para realizar alguna actividad determina la materialidad de la proximidad, es decir, que sentir al otro como corporeidad permitió a los estudiantes descubrir que el mundo se organiza desde un *aquí* que implica necesariamente a un *allí* (el cuerpo del compañero). La alta frecuencia de esta categoría confirma que los talleres diseñados con restricciones sensoriales y exigencia de cooperación forzada lograron desplazar la centralidad del rendimiento individual hacia la coordinación intercorporal.

SIGNIFICACION (30,22%)

La categoría *significación* entendida como el proceso de construcción de sentido sobre la acción desde la proximidad presentó una frecuencia ligeramente menor, lo cual resulta esperable en un ciclo orientado predominantemente a la percepción pre-reflexiva. Sin embargo, su presencia (81 unidades) evidencia que los estudiantes no solo *sintieron* la experiencia, sino que comenzaron a significar la sensibilidad. Ejemplos de ello son frases como: “*entendí que el equipo no es solo jugar junto, es hacerse cargo del otro*”, “*esa caminata me enseñó que a veces hay que confiar sin ver*”, o “*me di cuenta de que el miedo se puede compartir y entonces se vuelve más liviano*”.

Estas significaciones, aunque aún incipientes y ligadas a la experiencia concreta, constituyen el germen de lo que en ciclos posteriores se profundizará como **interpretación hermenéutica y proyección ética**.

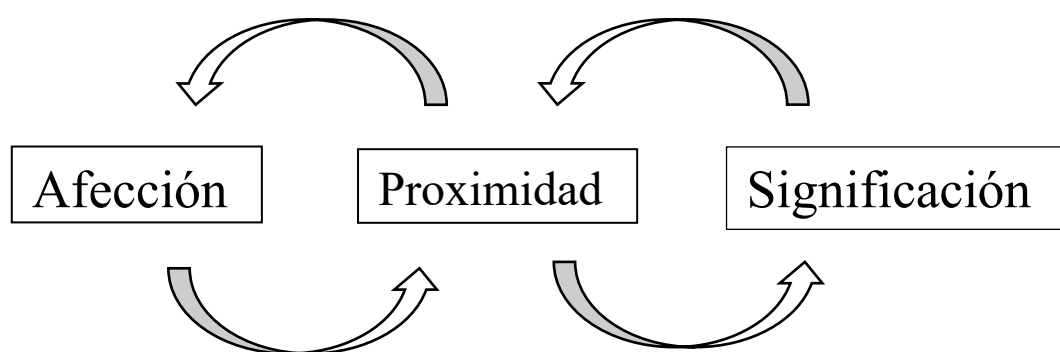
Que la significación aparezca con una frecuencia del 30 % no indica debilidad, sino la progresión pedagógica del diseño curricular: primero se habita y se siente el cuerpo en proximidad (*percepción y afección*); luego, de manera emergente, se empieza a nombrar y a dar sentido a lo vivido.

Modelo de percepción

A partir de la relación entre las tres categorías, se construyó un modelo de percepción propio del ciclo 1, representado como una triada:

Figura 3

Modelo de percepción ciclo 1



Nota: Elaboración propia. El modelo presenta el tránsito dinámico entre categorías del ciclo 1.

La flecha no indica una secuencia temporal lineal, sino una determinación circular: la afección (ser afectado por la vulnerabilidad) abre la posibilidad de experimentar la proximidad de un modo distinto a la mera cercanía física; la proximidad, a su vez, realimenta la afección y genera las condiciones para que emerja la significación.

Ninguna de las tres categorías opera aisladamente; los estudiantes que reportaron mayor nivel de afección también tendieron a narrar la proximidad como algo significativo, y viceversa.

Este modelo se distancia radicalmente de los modelos tradicionales de percepción en educación física, que privilegian la captación de información sensorial al

servicio de la ejecución técnica. Aquí, la percepción es **corpórea, intercorporal y afectiva**: no se percibe *para* hacer algo (pasar un balón, correr más rápido), sino que se percibe *desde y con* el otro, y ese percibir ya es, en sí mismo, un acontecimiento de sentido.

Discusión inicial

Los resultados del ciclo 1 confirman que la implementación de los talleres de percepción corporal en el Colegio San Bartolomé Apóstol logró movilizar la dimensión fenomenológica del cuerpo en estudiantes de grado décimo. La alta prevalencia de afección (36,57 %) indica que las condiciones didácticas (restricción visual, cooperación forzada, vulnerabilidad compartida) fueron efectivas para des-automatizar la percepción habitual en la clase de educación física, donde el cuerpo suele operar en modo automático y orientado a la tarea. Asimismo, la presencia significativa de proximidad (33,21 %) evidencia que la intercorporalidad no es un concepto abstracto, sino una vivencia situada que emergió cuando los cuerpos se vieron obligados a confiar y a coordinarse en condiciones de incertidumbre.

Sin embargo, se identificaron limitaciones propias del ciclo: algunos estudiantes manifestaron dificultad para narrar su experiencia, reduciéndola a descripciones mínimas (“estuvo bien”, “me gustó”). Esto sugiere que la transición de la vivencia pre-reflexiva al lenguaje reflexivo requiere más tiempo y un andamiaje metodológico más explícito, aspecto que fue abordado en el ciclo 2 (interpretación corporal).

En síntesis, los resultados del ciclo 1 validan el fundamento fenomenológico de la propuesta y revelan que la experiencia intercorporal, cuando es pedagógicamente configurada desde la percepción y la afección, despliega un potencial formativo que va más allá del rendimiento motor: forma subjetividades capaces de *sentir-con* y *ser-afectadas-por* el otro.

Resultados del ciclo 2

El segundo ciclo, denominado *interpretación corporal*, se fundamentó en la perspectiva hermenéutica y transitó del acto perceptivo (fenomenológico) al acto comprensivo e interpretativo. La pregunta problema que orientó este ciclo fue: *¿cómo el proceso de semiosis puede configurarse como una condición ética desde y para la existencia?* A partir del análisis de contenido de los diarios experienciales de los estudiantes (N=178 unidades de registro), se identificaron tres categorías nucleares: *reflexión, interpretación y comunicación*.

La Tabla 2 presenta sus frecuencias absolutas y relativas.

Tabla 2

Resultados ciclo 2.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
REFLEXIÓN	60	33,71%
INTERPRETACIÓN	63	35,39%
COMUNICACIÓN	55	30,90%
TOTAL	178	100,00%

Nota: Elaboración Propia. Se presentan los hallazgos en términos de frecuencia y porcentaje del análisis de contenido entre 178 unidades de registro

INTERPRETACION (35,39%)

La categoría con mayor frecuencia en el ciclo 2 fue la *interpretación*, entendida como la capacidad de descifrar signos corporales, emocionales y relacionales provenientes de los otros en los talleres. Durante los talleres de este ciclo (caminata adaptada de resignificación, salto de lazo en proximidad, microfútbol reflexivo, actividades en piscina con

vulnerabilidad compartida y voleibol acuático), los estudiantes comenzaron a narrar no solo lo que sentían, sino lo que *creían que el otro sentía*. Frases representativas fueron: “*me di cuenta de que mi compañero tenía miedo al agua por la forma en que agarraba el borde*”, “*en el salto de lazo, entendí que su respiración agitada no era cansancio, era nervios*”, “*su mirada me decía que no quería seguir, aunque no lo dijera*”.

Esta categoría es la más alta del ciclo porque los talleres fueron diseñados explícitamente para promover la lectura del cuerpo del otro como un *texto* que comunica intenciones, emociones y límites. El hecho de que la interpretación supere ligeramente a la reflexión (35,39 % frente a 33,71 %) sugiere que los estudiantes se sintieron más cómodos o encontraron más sentido en *descifrar al otro* que en *reflexionar sobre sí mismos*, lo cual es coherente con la intersubjetividad de la intercorporalidad. Desde la hermenéutica de Gadamer, la interpretación no es un acto solipsista, sino un diálogo entre horizontes; en el contexto del Colegio San Bartolomé Apóstol, ese diálogo se hizo carne en la piscina, la cancha y el bosque.

REFLEXION (33,71%)

La *reflexión*, entendida como el proceso de pensamiento que el estudiante despliega sobre su propia corporalidad y sus decisiones éticas en situación, ocupó el segundo lugar con una frecuencia muy cercana a la interpretación. Los diarios mostraron que los estudiantes, después de interpretar al otro, volvían sobre sí mismos para preguntarse: “*¿por qué actué así?*”, “*¿cómo me sentí cuando él me soltó la mano?*”, “*¿debí haber ayudado más?*”. Un registro recurrente fue: “*pensé que era fácil guiar a un compañero ciego, pero luego caí en cuenta de que él confiaba toda su seguridad en mí y eso me dio miedo*”.

La reflexión apareció con fuerza en situaciones donde la vulnerabilidad era compartida y no había una respuesta técnica correcta (por ejemplo, en el taller de piscina,

donde un estudiante debía decidir hasta dónde esperar a su compañero). Esto evidencia que la propuesta curricular logró instalar una **actitud reflexiva** que no se limita al análisis frío, sino que está cargada de afectividad y responsabilidad. En términos de Larrosa (2003), la reflexión operó como ese *movimiento de vuelta sobre la experiencia* que permite al sujeto apropiarse de lo vivido y transformarse.

COMUNICACIÓN (30,90%)

La categoría *comunicación* definida como la capacidad de construir y transmitir significados intercorporales mediante el lenguaje verbal, gestual o táctil presentó la frecuencia más baja del ciclo, aunque aún significativa (30,90 %). Los estudiantes narraron situaciones en las que *“hubo que ponerse de acuerdo sin palabras”* o *“inventamos señales con las manos porque el ruido no dejaba hablar”*. También aparecieron registros sobre la dificultad para expresar lo que sentían al final de los talleres: *“me costó poner en palabras esa sensación de equipo”*, *“no sabía cómo decirle a mi compañero que confiaba en él, solo se lo demostré”*.

Esta menor frecuencia puede interpretarse de dos maneras complementarias. Por un lado, indica que la comunicación explícita (verbal, deliberada) fue un desafío para los estudiantes, quizás porque no están acostumbrados a narrar sus experiencias corporales con un vocabulario rico en términos de sensaciones y emociones, es decir que NO están familiarizados con una comprensión amplia de las emociones. Por otro lado, también sugiere que gran parte de la comunicación intercorporal operó en un nivel **pre-lingüístico**: el tacto, la mirada, la tensión muscular y el ritmo compartido fueron suficientes para coordinar acciones y construir confianza, sin necesidad de palabras. Esto no es una debilidad, sino una particularidad de la experiencia corporal que Merleau-Ponty denominaría *lenguaje silencioso* del cuerpo. Desde la perspectiva pedagógica, el ciclo 2 logró que los estudiantes

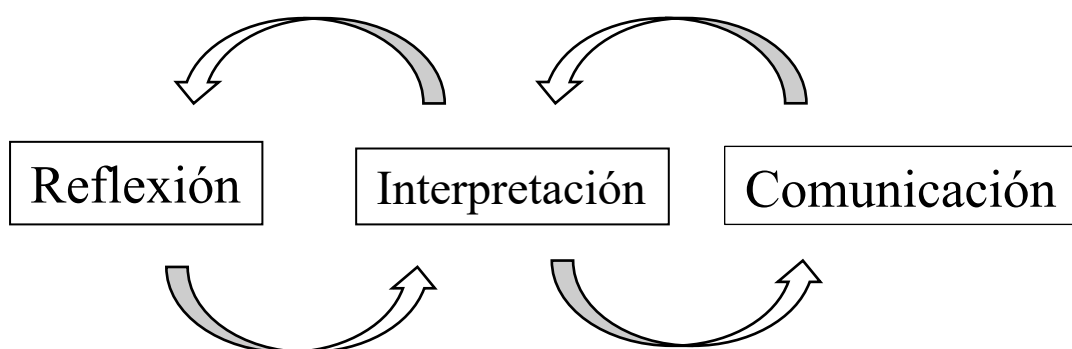
tomaran conciencia de esa comunicación no verbal, aunque todavía les costara identificarla plenamente y pasarla en lenguaje escrito.

Modelo de interpretación

A partir de la relación dinámica entre las tres categorías, se construyó un modelo de interpretación propio del ciclo 2, representado como:

Figura 4

Modelo de interpretación ciclo 2.



Nota: Elaboración propia. el modelo presenta el transito dinámico entre categorías del ciclo 2.

Las flechas indican que estas tres categorías operan en un **círculo**

hermenéutico: para interpretar al otro (reconocer sus signos) es necesario reflexionar sobre la propia posición y los propios afectos; esa reflexión, a su vez, solo se completa cuando se comunica (aunque sea de manera no verbal) lo interpretado y reflexionado; finalmente, la comunicación realimenta nuevas interpretaciones. Ninguna de las categorías puede darse plenamente sin las otras. Por ejemplo, un estudiante que interpreta el miedo de su compañero (interpretación), pero no reflexiona sobre cómo ese miedo lo afecta (reflexión), difícilmente podrá comunicar una respuesta de cuidado efectiva (comunicación). El modelo confirma que el ciclo 2 no es una mera aplicación de técnicas de comunicación, sino un **pedagógico**

hermenéutico que integra el saber interpretativo, el saber reflexivo y el saber comunicativo en la acción corporal.

Discusión de los resultados del ciclo 2

Los resultados del ciclo 2 evidencian un avance significativo respecto al ciclo 1 dado que el ciclo 1 se centró en la *percepción afectiva* (afección, proximidad, significación incipiente), el ciclo 2 logró que los estudiantes *tomaran distancia reflexiva* de su vivencia para comprenderla y nombrarla.

La alta presencia de interpretación (35,39 %) y reflexión (33,71 %) indica que los talleres diseñados como *experiencias motriz-hermenéuticas* (salto de lazo, microfútbol con lectura de intenciones, actividades en piscina con código ético) fueron efectivos para promover un ejercicio comprensivo en la experiencia corporal e intercorporal.

Sin embargo, la menor frecuencia de comunicación explícita (30,90 %) sugiere que los estudiantes son capaces de interpretar y reflexionar, pero aún encuentran dificultades para hacer esa comprensión en lenguaje verbal o escrito de manera fluida. Esto no es necesariamente negativo; puede interpretarse como que la intercorporalidad se manifiesta más en el *hacer* y el *sentir-con* que en el *decir*. Desde la perspectiva de Toledo (...) se logró salir de la tiranía de la reflexión como razonamiento abstracto y se situó en algo eminentemente práctico. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, este hallazgo invita a fortalecer los espacios de *Dialogicidad intercorporal* (círculos de la palabra, relatorías, diarios compartidos) en futuras implementaciones, sin forzar una racionalización excesiva de lo que por naturaleza es pre-reflexivo.

En relación con el contexto del Colegio San Bartolomé Apóstol, fue notable cómo los estudiantes de grado décimo utilizaron sus historias compartidas previas y significaciones preconcebidas para interpretar los signos corporales de sus compañeros.

Aquellos que tenían vínculos más estrechos mostraron mayor facilidad para anticipar las reacciones del otro, pero también para *malinterpretarlas* cuando mediaban conflictos no resueltos. La propuesta curricular, al hacer explícita la interpretación como un acto siempre falible y dialógico, ayudó a que los estudiantes problematizaran esas interpretaciones automáticas y abrieran espacio a la pregunta: “*¿estoy seguro de que eso que vi en su cara significaba enojo? Tal vez era miedo*”. Ese cuestionamiento es el punto de partida de una **ética de la corporalidad** que se consolidará en el ciclo 3.

Finalmente, la comparación entre los porcentajes del ciclo 1 (afección 36,57 %; proximidad 33,21 %; significación 30,22 %) y del ciclo 2 (interpretación 35,39 %; reflexión 33,71 %; comunicación 30,90 %) muestra una notable estabilidad en la distribución proporcional, a pesar de que los núcleos temáticos y las preguntas cambiaron. Esto sugiere que el diseño curricular logró mantener una coherencia en la progresión: cada ciclo profundiza en un aspecto diferente, pero la *intensidad* de la experiencia (medida por la frecuencia de unidades de sentido) se mantiene. No hay un salto entre ciclos, sino una transición disciplinar de lo perceptivo a lo interpretativo.

En síntesis, los resultados del ciclo 2 confirman que la hermenéutica del cuerpo puede ser puesta en el escenario de la educación corporal con la finalidad de diseñar situaciones motrices que exijan lectura de signos corporales, reflexión en la acción y comunicación en condiciones de vulnerabilidad compartida. Los estudiantes del Colegio San Bartolomé Apóstol demostraron capacidad para interpretar al otro y reflexionar sobre sí mismos, abriendo el camino hacia la construcción de una ética intercorporal que será el foco del ciclo 3.

Resultados del ciclo 3

El tercer ciclo, denominado *Ética corporal*, se fundamentó en la corriente ético-crítica (analéctica dusseliana) y tuvo como pregunta orientadora: *¿cómo puede la acción humana investirse de reflexiones ético-políticas para su producción?* A diferencia de los ciclos anteriores, que trabajaron con un mayor número de unidades de registro derivadas de los diarios experienciales, el ciclo 3 se centró en la síntesis y proyección práctica de los aprendizajes, con un énfasis en la producción de acciones transformadoras. El análisis de contenido arrojó un total de 15 unidades de sentido, debido a que los estudiantes desarrollaron los últimos talleres en grupos más numerosos y generando solo un producto, por lo tanto, emergieron dos grandes categorías: *ética* y *crítica* (con sus correspondientes manifestaciones políticas).

presenta las frecuencias absolutas y relativas.

Tabla 3

Resultados ciclo 3

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Ética	6	40%
crítica	9	60%
Total	15	100%

Nota: Elaboración Propia. Se presentan los hallazgos en términos de frecuencia y porcentaje del análisis de contenido entre 15 unidades de registro

CRITICA (60%)

La categoría con mayor presencia en el ciclo 3 fue la *crítica*, entendida como la capacidad de los estudiantes para **identificar, cuestionar y transformar** las relaciones de poder, exclusión o injusticia que habían sido naturalizadas en las prácticas corporales cotidianas. Si bien el número total de unidades (9) es pequeño en términos absolutos, su significado cualitativo es profundo. Los registros de los diarios y de los talleres de reflexión final (centros de interés, taller de reflexión intercorporal, praxis transformadora y círculo de la palabra) mostraron que los estudiantes no solo comprendían las dinámicas de exclusión, sino que *actuaban* para modificarlas.

Ejemplos representativos incluyen: “*En los centros de interés, nuestro grupo decidió que todos debían tocar el balón, aunque eso significara perder el partido*”; “*Me di cuenta de que siempre dejaba a una compañera por fuera porque ‘no sabía jugar’, pero en el taller de ultimate lúdico la incluimos y resultó ser muy creativa*”; “*Propuse que, en lugar de gritarnos, nos diéramos señales con las manos, y funcionó*”. Estas narraciones evidencian un paso de la conciencia crítica a la acción crítica, es decir, una *praxis* en el sentido freireano: reflexión y acción transformadora sobre la realidad.

Desde la perspectiva analéctica de Dussel, esta categoría muestra que los estudiantes comenzaron a desnaturalizar la *totalidad* excluyente del juego competitivo tradicional y a afirmar la *alteridad* del compañero relegado. La alta prevalencia de la crítica (60 %) indica que el diseño del ciclo 3, con sus centros de interés autogestionados y espacios de deliberación ética, logró que los estudiantes de décimo grado del Colegio San Bartolomé Apóstol **encarnaran una postura política** frente a sus prácticas corporales. No se trató de una crítica abstracta, sino de una crítica *corporizada*: se manifestó en acciones concretas de inclusión, reparto del juego y cuidado del otro.

ETICA (40%)

La categoría *ética*, aunque con menor frecuencia (6 unidades, 40 %), complementa y fundamenta la crítica. Se definió como la capacidad de los estudiantes para promover el respeto por la vida y la corporeidad de los otros, incluso en ausencia de normas o reglas de clase explícitas. Los registros éticos no se limitaron a la denuncia de lo injusto, sino a la *construcción de alternativas* basadas en principios de cuidado, dignidad y responsabilidad. Frases características fueron: “*Decidimos que nadie se quedaría sin jugar, aunque eso significara alargar el partido*”; “*En el voleibol acuático, acordamos no atacar con agua a los que no sabían nadar, porque no era justo*”; “*Aprendí que ganar no es lo más importante, lo importante es que todos terminen bien*”.

La presencia de esta categoría, aunque menor en frecuencia, es cualitativamente significativa porque revela que los estudiantes interiorizaron principios éticos que guiaron su acción más allá de la consigna del docente. No se trató de un cumplimiento normativo, sino de un *acuerdo surgida de la experiencia intercorporal* compartida en los ciclos anteriores. La ética, en este contexto, no es un código moral impuesto, sino una respuesta sensible a la vulnerabilidad del otro tal como Dussel plantea la ética de la liberación como responsabilidad por la vida de los otros.

menor frecuencia en comparación con la crítica (40 % frente a 60 %) puede interpretarse de dos maneras. Por un lado, puede deberse a que los estudiantes expresaron más fácilmente *acciones concretas de cambio* (crítica) que *principios abstractos* (ética), lo cual es comprensible en adolescentes. Por otro lado, sugiere que la propuesta curricular logró articular la reflexión ética con la praxis política, pero que la *explicitación verbal* de los fundamentos éticos todavía está en desarrollo. Futuras implementaciones podrían profundizar

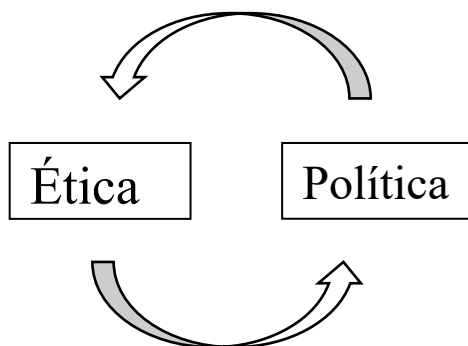
en espacios de fundamentación ética a partir de las experiencias vividas y esto me indica como docente la ausencia de teoría ética y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

Modelo de proyección ético-crítica

A partir de la relación dinámica entre las dos categorías, se construyó un modelo de proyección corporal propio del ciclo 3, representado como:

Figura 5

Modelo de proyección ciclo 3



Nota: Elaboración propia. El modelo presenta el tránsito dinámico entre categorías del ciclo 3.

Las flechas indican que la crítica (identificación de lo injusto o excluyente) y la ética (principios de cuidado y respeto por la vida) son interdependientes: una crítica sin fundamento ético puede volverse destructiva o nihilista; una ética sin crítica puede quedarse en la buena intención sin transformar la realidad. De acuerdo con lo anterior es posible la *praxis transformadora Freiriana* ya que la proyección corporal no es un estado interno, sino una acción concreta en el mundo en este caso, en la cancha, el aula y el polideportivo del Colegio San Bartolomé Apóstol.

A diferencia de los modelos de percepción (ciclo 1) e interpretación (ciclo 2), que eran triádicos, el modelo del ciclo 3 es dialéctico y práxico aunque no sea expuesto así

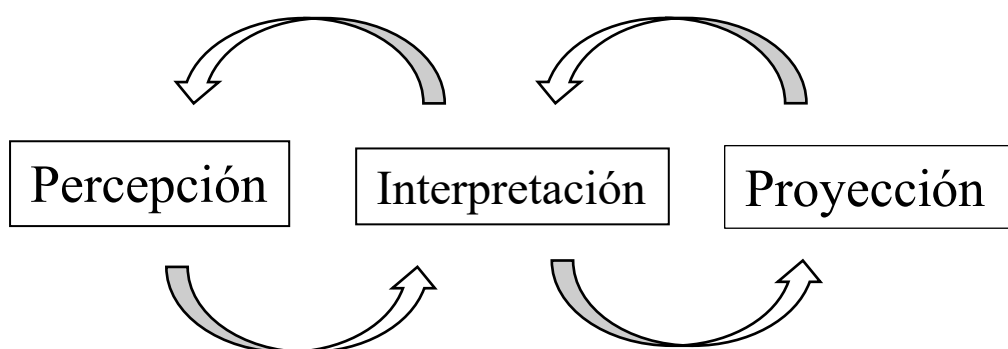
explícitamente: se resuelve en la acción. Esto es coherente con la pedagogía crítica, que no se conforma con la comprensión ni con la crítica sin compromiso transformador. Los estudiantes que participaron en el ciclo 3 no solo *sintieron* (ciclo 1) y *comprendieron* (ciclo 2) la intercorporalidad, sino que *actuaron* de manera diferente en sus prácticas deportivas y relacionales.

Modelo de la experiencia intercorporal crítica.

Una vez analizados los resultados de los tres ciclos de manera independiente, se hace necesario construir un modelo de síntesis que dé cuenta de la articulación dialéctica entre percepción, interpretación y proyección en el marco de la experiencia intercorporal. Este modelo no es una mera suma de los modelos anteriores (afección-proximidad-significación; interpretación-reflexión-comunicación; crítica-ética-praxis), sino una estructura relacional que explica cómo la intercorporalidad entendida como la experiencia del cuerpo con otro cuerpo en proximidad se constituye, se comprende y se proyecta éticamente en el mundo de la vida.

Figura 6

Modelo integral de Síntesis



Nota: Elaboración propia. El esquema presenta la relación entre las categorías de cada ciclo.

En la base se encuentra el **ciclo de percepción**, donde la intercorporalidad emerge a través de la afección (ser afectado por el otro) y la proximidad (estar-cerca con el otro), generando significaciones iniciales. Sobre esta base se edifica el **ciclo de interpretación**, donde la intercorporalidad se vuelve objeto de reflexión y comunicación, permitiendo descifrar los signos del otro y comprenderse a sí mismo en relación. Finalmente, el **ciclo de proyección** eleva la intercorporalidad a una dimensión ético-política, donde la crítica y la ética se unen en una praxis transformadora. Las flechas bidireccionales indican que no hay linealidad rígida: el sujeto puede retornar de la interpretación a la percepción (por ejemplo, al re-afectarse por una nueva experiencia), y la proyección ética realimenta la manera en que se percibe al otro en futuras interacciones.

Este modelo integral de la experiencia intercorporal crítica tiene profundas implicaciones para el campo de la educación física, particularmente en contextos como el Colegio San Bartolomé Apóstol de Gachancipá:

1. **Contra la fragmentación del currículo:** el modelo muestra que percepción, interpretación y proyección no son momentos separados, sino dimensiones de un mismo proceso. Un currículo que solo trabaja la técnica (percepción reducida a estímulo-respuesta) o solo la reflexión (interpretación sin cuerpo) o solo la crítica moral (proyección sin experiencia) queda incompleto.
2. **A favor de una progresión fenomenológica:** el modelo valida la secuencia diseñada (primero vivir el cuerpo en proximidad, luego interpretar lo vivido, luego proyectar éticamente). Intentar invertir el orden (por ejemplo, exigir acciones éticas antes de que los estudiantes hayan experimentado la vulnerabilidad intercorporal) resultaría en un activismo vacío o en un moralismo abstracto.

3. **La evaluación como acompañamiento del tránsito:** el modelo

permite al docente evaluar no solo el producto final (la acción ética), sino el *tránsito* del estudiante: ¿logra ser afectado por el otro? ¿logra interpretar los signos corporales? ¿logra transformar su acción? Cada estudiante puede estar en un nivel diferente, y el modelo ofrece coordenadas para acompañarlo sin estandarizar.

4. **Relevancia para el contexto rural y comunitario:** en Gachancipá,

donde las relaciones de proximidad ya están dadas por la vida cotidiana (vecindad, familia, estudio compartido), el modelo permite *potenciar* esa proximidad convirtiéndola en intercorporalidad consciente y ética. No se trata de inventar relaciones, sino de *problematizarlas y profundizarlas*.

Este modelo no pretende ser universal ni cerrado, sino una **herramienta heurística** para pensar y diseñar prácticas de educación física situadas, corporales y críticamente comprometidas con la alteridad. Su validación empírica en el grado décimo del Colegio San Bartolomé Apóstol sugiere que es posible, desde la educación física, formar sujetos que no solo *muevan* su cuerpo, sino que *habiten* su cuerpo, *comprendan* el cuerpo del otro y *transformen* las relaciones de exclusión que atraviesan el juego, el deporte y la vida en común.

Conclusiones

El presente proyecto curricular, titulado *La experiencia intercorporal en la educación corporal: una aproximación fenomenológico-hermenéutica desde la construcción de un currículo crítico*, se propuso diseñar e implementar una propuesta metodológica para la educación física que incorporara elementos interpretativos de la experiencia corporal en función de la subjetividad y la intersubjetividad. A continuación, se presentan las

conclusiones derivadas del proceso de sistematización, organizadas en cuatro ejes fundamentales.

Aprendizajes y proyecciones

La implementación del proyecto en el grado décimo del Colegio San Bartolomé Apóstol permitió constatar *que la experiencia intercorporal no es un concepto abstracto, sino una vivencia posible pedagógicamente* cuando se diseñan condiciones didácticas que suspenden la racionalidad técnico-instrumental dominante en la educación física tradicional. Los talleres de caminata sensorial, balonmano adaptado, salto de lazo en proximidad, actividades en piscina y microfútbol reflexivo demostraron que la restricción de la visión, la cooperación forzada y la vulnerabilidad compartida constituyen dispositivos fenomenológicos que despiertan la percepción del cuerpo propio y del cuerpo del otro.

Un primer aprendizaje central es que *la afección antecede a la comprensión*. Los estudiantes no pudieron interpretar ni proyectar éticamente su experiencia sin antes *haber sido afectados* por la incertidumbre, el miedo o la responsabilidad de cuidar al otro. Esto valida la secuencia pedagógica propuesta (percepción → interpretación → proyección) y desmiente la idea de que la educación física crítica puede reducirse a un discurso o a una reflexión desencarnada.

Un segundo aprendizaje es que la intercorporalidad se construye en el tránsito del signo al significado. En el ciclo 1, los cuerpos producen signos pre-reflexivos (temblor, tensión, ritmo); en el ciclo 2, esos signos son interpretados como textos compartidos; en el ciclo 3, la interpretación se convierte en acción ético-política. La propuesta demostró que la educación física puede ser un espacio de semiosis corporal donde los estudiantes aprenden a leer y a ser leídos por otros cuerpos.

En cuanto a las **proyecciones**, este proyecto abre al menos tres líneas de desarrollo futuro. Primero, extender la propuesta a otros grados y contextos (secundaria baja, contextos urbanos) para validar la transferibilidad del modelo. Segundo, diseñar instrumentos de evaluación más sensibles a los procesos de sanitización intercorporal, que complementen los diarios de campo con registros audiovisuales o narrativas orales colectivas. Tercero, **formar a otros docentes de educación física** en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, generando comunidades de práctica que sostengan la transformación curricular más allá de una implementación aislada.

Sentido del maestro de educación física

El proyecto replantea radicalmente el sentido del maestro de educación física, alejándolo de las figuras tradicionales de instructor técnico, entrenador o animador deportivo. A partir de la experiencia en Gachancipá, se concluye que el maestro de educación física desde una perspectiva intercorporal crítica debe asumir al menos cuatro roles articulados:

1. **Diseñador de experiencias perceptivas:** su tarea principal no es enseñar gestos técnicos, sino configurar situaciones donde los cuerpos se vean forzados a percibirse mutuamente desde la vulnerabilidad. Esto implica conocer los límites y posibilidades del grupo, así como gestionar la incertidumbre pedagógica sin caer en el descontrol o la exposición irresponsable.
2. **Acompañante hermenéutico:** el maestro facilita el paso de la vivencia pre-reflexiva a la interpretación reflexiva. No impone significados, sino que pone preguntas que ayudan a los estudiantes a descifrar los signos de su propia corporalidad y la de los otros. El diario de campo docente, en este sentido, no es un registro administrativo, sino una bitácora de las interpretaciones emergentes.

3. **Mediador ético-político:** el maestro interviene para que las relaciones de poder naturalizadas en el juego (exclusiones, jerarquías, bullying) sean problematizadas y transformadas desde los propios estudiantes. No impone reglas éticas desde arriba, sino que crea condiciones para que el grupo construya su *código ético intercorporal*.

4. **Cuerpo presente:** a diferencia de enfoques donde el docente observa o da instrucciones desde la barrera, el maestro intercorporal se implica corporalmente en las actividades. Camina, guía, se ata con una manilla, entra al agua, se desorienta. Su propio cuerpo es un **dispositivo pedagógico** que enseña más que cualquier discurso.

El proyecto muestra que este nuevo sentido del maestro no es utópico, sino **realizable** cuando se cuenta con un marco teórico coherente y condiciones institucionales básicas. Sin embargo, implica una revisión profunda de la formación inicial de los licenciados en educación física, que tradicionalmente ha privilegiado el entrenamiento deportivo por encima de la formación fenomenológica y ético-política.

Respuesta al tema envolvente y núcleo problémico

El tema envolvente del proyecto –la negación del cuerpo como territorio de significación en la educación física tradicional– encuentra una respuesta clara en los resultados obtenidos. La propuesta demostró que es posible **reubicar al cuerpo-sujeto en el centro del acto pedagógico** si se abandona la lógica de la tarea y se adopta una lógica de la *experiencia*. Los estudiantes de décimo grado pasaron de concebir su cuerpo como un instrumento al servicio del rendimiento (persistente en la mirada inicial) a experimentarlo como un **lugar de afectación, interpretación y decisión ética**.

Frente al **núcleo problémico** –la invisibilización de la subjetividad e intersubjetividad en las clases de educación física debido al paradigma positivo-racional– el proyecto responde

con una estructura curricular alternativa que hace visible lo invisible. La alta frecuencia de categorías como afección (36,57 %), interpretación (35,39 %) y crítica (60 %) en los respectivos ciclos evidencia que los estudiantes sí tienen una vida subjetiva e intersubjetiva rica durante las prácticas corporales, pero que esa vida permanecía silenciada porque no existían instrumentos ni espacios para nombrarla. El proyecto no *inventó* la intercorporalidad; la **reveló** y la **potenció**.

En términos de la pregunta orientadora del proyecto: *¿De qué manera la perspectiva fenomenológico-hermenéutica aplicada en el campo de la educación física permite comprender la experiencia corporal e intercorporal de los sujetos?* La respuesta, a la luz de los resultados, es que dicha perspectiva permite comprender la experiencia corporal como un **proceso de semiosis en espiral**, donde la percepción (afección-proximidad) se transforma en interpretación (reflexión-comunicación) y esta, a su vez, se eleva a proyección ético-política (crítica-praxis). Sin esta perspectiva, la experiencia corporal se reduce a un dato fisiológico o a una anécdota irrelevante; con ella, se convierte en el material fundamental de la formación humana.

Además, la perspectiva fenomenológico-hermenéutica **revela la intercorporalidad como condición ontológica** anterior a cualquier aprendizaje técnico. Los estudiantes no *aprendieron* a ser intercorporales; descubrieron que *ya lo eran* (dependían del otro, afectaban al otro, eran afectados), pero que la escuela y la cultura deportiva habían entrenado esa intercorporalidad en el olvido. El proyecto, entonces, no es una invención, sino una **anamnesis** —un recuerdo— del cuerpo como ser-con.

Aporte de la propuesta a la educación física

El aporte fundamental de esta propuesta al campo de la educación física es múltiple y opera en niveles epistemológico, metodológico, curricular y ético-político.

A nivel epistemológico, la propuesta consolida un paradigma emergente que supera la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias humanas en el campo de la educación física. Al integrar fenomenología (percepción), hermenéutica (interpretación) y filosofía latinoamericana (ética de la liberación), se construye un saber pedagógico propio que no toma prestados modelos de la fisiología o la psicología conductista, sino que parte de la experiencia vivida del cuerpo-sujeto. Este aporte es especialmente relevante para los discursos emergentes de la educación física en Latinoamérica, que requieren marcos conceptuales situados y descolonizados.

A nivel metodológico, el proyecto ofrece un dispositivo práctico transferible a otros contextos: los tres ciclos (percepción, interpretación, proyección), los talleres con restricción sensorial y cooperación forzada, los instrumentos de registro (diario del estudiante, diario del docente) y los criterios de evaluación basados en procesos de semiosis, no en rendimiento. Este dispositivo no es un recetario, sino una estructura abierta que cada docente puede adaptar a su realidad institucional y poblacional.

A nivel curricular, la propuesta demuestra que es posible diseñar un currículo crítico en educación física que no se limite a la declaración de buenas intenciones (por ejemplo, “fomentar valores”), sino que opere concretamente sobre las relaciones de poder encarnadas. El currículo de la intercorporalidad crítica no es un plan de estudios más; es una herramienta de deconstrucción de las formas tradicionales de relación en el juego y el deporte. Al poner el foco en la afección, la interpretación y la praxis, desnaturaliza la competencia excluyente y abre espacio para formas alternativas de estar-juntos-en-el-movimiento.

A nivel ético-político, el principal aporte de la propuesta es la **formación de una sensibilidad intercorporal** que trasciende el aula de educación física. Los estudiantes del Colegio San Bartolomé Apóstol no solo cambiaron su manera de jugar: comenzaron

a interpelar otras prácticas escolares (trabajos en grupo, recreos, desplazamientos) desde la pregunta por la inclusión, el cuidado y la responsabilidad con el otro. La educación física, desde esta perspectiva, deja de ser una asignatura marginal o recreativa y se convierte en un laboratorio ético donde se ensayan formas de convivencia que luego pueden proyectarse a la vida social más amplia.

Finalmente, la propuesta aporta una respuesta concreta a la crisis de sentido que atraviesa la educación física en muchos contextos latinoamericanos. Frente a la tendencia a reducir la disciplina a actividad física para la salud, a entrenamiento deportivo o a simple esparcimiento, este proyecto reivindica la educación física como **praxis humanizadora** – siguiendo a Freire–, es decir, como un espacio donde los cuerpos, en su fragilidad y potencia, pueden encontrarse para construir juntos un mundo más habitable, más justo y más sensible.

En síntesis, el proyecto deja como legado la afirmación de que otra educación física es posible: una educación física donde los cuerpos no sean dóciles instrumentos, sino territorios de significación; donde la competencia no sea la única ley, sino que la cooperación y el cuidado tengan un lugar central; donde el maestro no sea un entrenador, sino un acompañante de experiencias; y donde los estudiantes no solo aprendan a moverse, sino a *sentir-pensar-actuar* con otros. Este legado, construido en un colegio público de Gachancipá, es una pequeña semilla que espera seguir germinando

Referencias

- Alvarez, G. (2006). *La subjetividad como construcción social*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Castaño Antolinez, J. P., y Diagama Briceño, J. E. (2019). *Políticas educativas y mercado de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Ed.), *El lenguaje libertario* (pp. 145-152). Editorial Altamira.
- Díaz Mejía, H. Á. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Universidad de Antioquia.
- Díaz Velasco, J. A. (2007). *Cuerpo, experiencia y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dreyfus, H. L. (1991). *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. MIT Press.
- Duch, L. (1995). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones Morata.
- Dussel, E (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (6. Ed.) Trotta.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Finol, J. E. (2015). *Semiótica del cuerpo: Una introducción*. Universidad del Zulia.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3-20.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gallo Cadavid, L. E. (2006). *Cuerpo y educación: Una mirada fenomenológica*. Universidad de Antioquia.

Gallo Cadavid, L. E. (2009). Educación corporal: Una perspectiva fenomenológica. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 230-245.

Gallo Cadavid, L. E. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. En C. García (Ed.), *Hermenéutica de la educación corporal* (pp. 45-68). Universidad Pedagógica Nacional.

Gallo Cadavid, L. E. (2012). *Cuerpo, movimiento y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez Velázquez, S. N., y Castañeda Clavijo, G. M. (2011). La hermenéutica de sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la educación corporal. En C. García (Ed.), *Hermenéutica de la educación corporal* (pp. 89-110). Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, M., Vargas, L., & Márquez, S. (2008). *Intersubjetividad y desarrollo humano*. Universidad Nacional de Colombia.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.

Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas*. Alianza Editorial.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Le Breton, D. (2000). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Mateus, L. M. (2010). *Educación física y paradigmas: Una mirada crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. Siglo XXI Editores.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna* (P. Pineda Herrero, Trad.). Paidós.

Mélich, J. C. (2000). *Filosofía de la finitud*. Herder.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.

Molano, A. (2015). *Cuerpo y educación física: Una mirada crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Muñera, L. (2007). *Desarrollo humano y educación: Un enfoque complejo*. Universidad de Antioquia.

Planella Ribera, J. (2015). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial UOC.

Sanz Adrados, J. L. (1985). *Educación y reproducción social*. Editorial Popular.

Schutz, A. (2001). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.

Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad: Una teoría de los medios de comunicación*. Paidós.

Toledo, M. (2001). *Cuerpo, poder y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Villamil, M. Á. (2003). *Fenomenología del cuerpo y su mirar*. Universidad Pedagógica Nacional

Anexos

Planeaciones de clase por ciclo

Ciclo 1:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 1	
Ciclo: 1 semioproximidad corporal	Asignatura: Edu. Física	Fecha:	
Temática del Taller: inmersión y diseño de clase de los estudiantes.	Núcleo conceptual: significación	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse atreves de la proximidad intercorporal?	

Justificación Del Taller: El presente taller pretende hacer una aproximación al significado práctico desde los estudiantes frente a la clase de educación física.	
Literatura de la temática del taller: No	
Nombre del Taller: <i>Crea tu clase de Educación Física</i>	
Descripción Detallada del Taller: El taller opera bajo la lógica de rastrear la memoria corporal a la proyección pedagógica de los integrantes del grado. Momento 1: Percepción – “<i>La educación física vivida</i>” Se forman grupos de 5 estudiantes con la finalidad de hacer un rastreo sobre lo que han vivido en educación reuniendo determinadas características con las cuales deben pensar como desarrollar una clase si fuesen profesores. Momento 2: Afección – “<i>planteo mi clase</i>” Los estudiantes deberán diseñar una clase en una matriz de planeación que el docente les facilitara, para desarrollarla como grupo o con los demás integrantes. Momento 3: Significación – “<i>Aplicación</i>” por grupos los estudiantes deberán aplicar su planeación y al final enunciar el objetivo de la clase.	Descripción General del Taller: En grupos de estudiantes deben diseñar una clase de educación física en una matriz de planeación y desarrollarla con los demás estudiantes. Producto del taller: Planeación de la clase. Diario de campo de los estudiantes.
Seguimiento Evaluativo: lograr explicar la propuesta de manera lógica interrelacionando sus vivencias, experiencias, narrativas y significados de la EF	
Observaciones:	

 Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 2
Ciclo: 1 semiproximidad corporal	Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: Experiencia de caminata sensorial de incertidumbre y afección	Núcleo conceptual: Percepción, afección y significación	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse a través de la proximidad intercorporal?

Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia sensorial de incertidumbre y afección	
Literatura de la temática del taller: No	
Nombre del Taller: <i>Caminata sensorial de incertidumbre y afección</i>	
Descripción Detallada del Taller: El presente taller instala la primera experiencia de semioproximidad del ciclo mediante una caminata en parejas con restricción visual. La regla estructural es la inversión de roles, todos vivencian la incertidumbre y el cuidado. Momento 1: Percepción – “ <i>Entrega tu seguridad</i> ” Se forman parejas por confianza y se hará uso de una manilla en lanilla que los une. El guía es responsable del cuerpo del otro. El estudiante A tiene restringida la visión y el B es guía. Se realiza el recorrido por el sendero que su componente es mixto (herradura y asfalto) Momento 2: Afección – “ <i>Sostener al otro</i> ” Reto. El guía es responsable del cuerpo del otro. El estudiante B tiene restringida la visión y el A es guía. Se realiza el recorrido por el sendero que su componente es mixto (herradura y asfalto) Momento 3: Significación – “ <i>mapeo sensorial</i> ” Cada estudiante deberá compartir la narrativa desde los dos roles haciendo un mapeo de sensaciones individuales y su significado.	Descripción General del Taller: En el marco de una caminata natural guiada los estudiantes experimentarán desde dos lugares, el primero: caminata natural con restricción visual. La segunda: Guía de la caminata.
	Producto del taller: Planeación de la clase. Diario de campo de los estudiantes.
Seguimiento Evaluativo: Reconocimiento el cuidado, la sensibilidad y responsabilidad	
Observaciones:	

 Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 3
Ciclo: 1 <i>semioproximidad corporal</i>	Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: Experiencia adaptada de balonmano sensorial de incertidumbre y afección	Núcleo conceptual: Percepción, afección y significación	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse a través de la proximidad intercorporal?

Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia sensorial adaptada en balonmano de incertidumbre y afección	
Nombre del Taller: <i>Balonmano de limitacion sensorial y proximidad</i>	
Descripción Detallada del Taller: El taller utiliza el balonmano adaptado como laboratorio para vivenciar la semioproximidad corporal. La regla estructural es: Por cada pareja el jugador tiene un restrictor visual y el otro es su guía, el gol solo es válido si se anota tras mínimo 3 pases entre las parejas. Se desarrolla en tres momentos: Los estudiantes se ubicarán en pareja haciendo uso de una manilla que los entrelaza. Momento 1: Percepción – “<i>Adaptación corporal al otro</i>” En parejas, unidos por una manilla de lanilla en la muñeca, un integrante deberá tener restrictor visual, y deben caminar en diferentes intensidades (baja, media y alta) por el espacio sin chocar con las demás parejas. El guía debe proteger y quien tiene la visión restringida debe experimentar posibles signos comunicativos. Momento 2: Afección – “<i>la confianza como acto</i>” situación problema 1: deben ubicarse en dos parejas realizando entre si pases estáticos y dinámicos. Quien es guía recepciona y el de restrictor deberá realizar el pase mientras interpreta diversos signos comunicativos de la situación. situación problema 2: se jugara balonmano 5 VS 5 donde deben estar en cancha 10 parejas e iniciar con las reglas establecidas anteriormente, cada gol saca al equipo que pierde. Momento 3: Significación – “<i>reflexión</i>”	Descripción General del Taller: El balonmano predeportivo adaptado de sugiere una actividad que limita la percepción visual del alumnado para posibilitar otras formas de percepción (táctil, lingüística o kinestésica) y prácticas deportivas. Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. Reflexiones al respecto de la actividad.
Seguimiento Evaluativo: construir acuerdos corporales y significados compartidos.	
Observaciones:	

 Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 4
Ciclo: 1 semioproximidad corporal	Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: proximidad y problemas en la práctica de voleibol	Núcleo conceptual: Percepción, afección y significación	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse a través de la proximidad intercorporal?

Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia sensorial adaptada en voleibol de incertidumbre y afección	
Nombre del Taller: <i>intercorporalidad y coordinación en práctica de voleibol</i>	
Descripción Detallada del Taller: El presente taller tiene como elemento central posibilitar la práctica de voleibol pensada desde situaciones para potenciar la coordinación intercorporal en relación a movimientos, acuerdos y emociones, se desarrollará en tres momentos. Momento 1: Percepción – “ <i>Lectura de lo colectivo</i> ” Calentamiento específico para predeportivo de voleibol realizando grupos de 5 integrantes. Reto grupal 1: con el criterio – El balón no toca el piso, 10 pases entre los 5, mínimo un toque por persona. Eto grupal 2: 20 pases con 5 pases obligatorios creativos. Momento 2: Afección – “ <i>La presión del nosotros</i> ” Reto grupal 1: con el criterio – El balón no toca el piso, 25 pases en total, mínimo un toque por persona con 8 toques creativos. Momento 3: Significación – “ <i>Valoración colectiva</i> ” Cada equipo deberá pasar al frente a realizar los 25 toques sin dejar caer el balón mientras los demás evalúan y cuentan la eficacia de la tarea. .	Descripción General del Taller: La práctica de coordinación de voleibol adaptado que utiliza la “situación problema” como estrategia central. Se potencializa el dialogo, el acuerdo mutuo y la toma de decisiones en lógica intercorporal. Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. 25 pases tradicionales y 8 creativos Reflexiones al respecto de la actividad.
Seguimiento Evaluativo: El taller no evalúa la técnica, sino la capacidad de construir acuerdos, ayudar en facilitar desde el movimiento a los otros, apoyar emocionalmente a los demás. “acuerdo y apoyo intercorporal”	
Observaciones:	

 Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 5
Ciclo: 1 semiproximidad corporal	Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: proximidad y afección en la práctica de microfutbol adaptado.	Núcleo conceptual: Percepción, afección y significación	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse a través de la proximidad intercorporal?

Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia sensorial adaptada en microfútbol de incertidumbre y afección	
Nombre del Taller: <i>intercorporalidad y microfútbol una práctica adaptada.</i>	
Descripción Detallada del Taller: El presente taller tiene como elemento central posibilitar la práctica de microfútbol adaptado a la propuesta curricular de la intercorporalidad critica realizando un trabajo de potencializar formas de percepción que pasan por limitar la percepción visual para que la experiencia este guiada por la corporalidad de otro y se desarrolla en tres momentos. Momento 1: Percepción – “Conexión intercorporal” Los estudiantes deben ubicarse en parejas, unidos por una manilla y cogidos de la mano, uno de ellos debe tener restrictor visual. Calentamiento específico: el estudiante con visión debe recepcionar el balón de manera estática y dinámica, para luego pasar el balón a su compañero con restrictor y que este, de acuerdo a las indicaciones logre devolver el balón a la pareja de manera efectiva. Momento 2: Afección – “La incertidumbre del gol” Se plantea la situación problema: juego de microfútbol adaptado 6 Vs 6 entendiendo que cada equipo esta conformado por parejas con las reglas establecidas en el momento 1. Momento 3: Espacio de reflexión sobre la practica.	Descripción General del Taller: Es un ejercicio predeportivo y reflexivo que adapta el microfútbol ara desplazar la centralidad de la visión y potenciar otras formas de percepción, comunicación y afección que surgen de la proximidad.
	Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. Reflexiones al respecto de la actividad.
Seguimiento Evaluativo: El taller no evalúa la efectividad del gol sino la capacidad de construir acuerdos corporales y significados compartidos bajo la incertidumbre y lógica del juego respondiendo al núcleo conceptual.	
Observaciones:	

Ciclo 2

 Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 6
Ciclo: 1 semioproximidad corporal	Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: proximidad y afección en la práctica de caminata adaptada.	Núcleo conceptual: Percepción,	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo y que características contiene el proceso de semiosis al configurarse atreves de la proximidad intercorporal?

	afección y significación	
Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia sensorial de caminata adaptada de incertidumbre y afección		
Nombre del Taller: <i>Caminata sensorial adaptada de resignificación de espacios “palabras que resuenan para la vida”</i>		
Descripción Detallada del Taller: El presente taller tiene como elemento central posibilitar la resignificación colectiva de un espacio natural que ha sido atrapado por discursos. Momento 1: Percepción – <i>“caminata sensorial común”</i> Realizar una caminata sensorial adaptada. Se elige 4 líderes del curso a los estudiantes los cuales serán los encargados de guiar a los demás haciendo uso de una cuerda. los demás integrantes llevarán un restrictor visual y sujetarán la cuerda sin ver el trayecto donde entregaran la confianza la orientación a los 4 líderes. Momento 2: Afección – <i>“estación de la soledad”</i> los guías detienen la caminata en -el bosque de pino- lugar que tiene alta carga simbólica. Luego tienen la responsabilidad de poner a cada integrante al lado de un pino dejándolo solo y seguro. Momento 3: Significación – <i>“Estación de la palabra”</i> Se solicita a los estudiantes que digan una palabra en tono fuerte y claro que resuma el sentimiento de estar en la naturaleza. Luego de esto el docente narra la carga simbólica negativa del lugar en el que se encuentran y solicita a los estudiantes que piensen y luego digan una palabra que permita que el lugar sea rehabilitado.		Descripción General del Taller: Ejercicio de transformación y resignificación de espacios mediante la práctica corporal adaptada. A través de una caminata sensorial en condiciones de proximidad e incertidumbre regulada, los estudiantes exploran la percepción, afección y significación colectiva de un espacio. El taller no busca rendimiento, sino que el grupo construya nuevos sentidos sobre el territorio y sobre “estar juntos” respondiendo a la semioproximidad.
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. Reflexiones al respecto de la actividad.
Seguimiento Evaluativo: construcción de sentidos comunes sobre la proximidad y el territorio		

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 7
Ciclo: 2 Semiotización intercorporal.		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: proximidad y afección en la práctica de salto de lazo		Núcleo conceptual: Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo el proceso de semiotización pasa configurarse como una condición ética desde y para la existencia?
Justificación Del Taller: El presente taller pretende posibilitar la experiencia de proximidad en el salto de lazo en relación con la coordinación			
Nombre del Taller: <i>Salto de lazo y proximidad coordinativa</i>			
Descripción Detallada del Taller: La actividad se enfoca en potenciar las experiencias intercorporales relacionadas con el salto de lazo y situaciones problema entendiendo el cuerpo como territorio de significación. El taller se desarrolla en 3 momentos Momento 1: interpretación “ <i>lectura del cuerpo del otro</i> ” – 25 min. Los estudiantes exploran el salto de lazo en parejas o tríos con actividades que exigen proximidad corporal regulada: salto sincronizado tomados de las manos. El foco no es la técnica sino percibir el ritmo, la respiración y la tensión corporal del compañero. Aca emerge la <i>semiotización intercorporal</i> ya que la corporalidad del otro se vuelve signo que debe ser interpretado para realizar el acto de coordinación. Momento 2: Reflexibilidad “ <i>lo que el otro me hace</i> ” 25 min, retos de cooperación forzada con diferentes tipos de salto donde para lograr el objetivo de cierta cantidad de saltos. Momento 3: Comunicación “que nos dice esto de nosotros” se codifica la experiencia usando preguntas que relacionen la afección y la coordinación como: ¿Qué signos se utilizaron para coordinar sin hablar?, ¿siempre es cómoda la proximidad o causa dificultad?, ¿Cuándo la cercanía con otro me potencia o inhibe la experiencia?		Descripción General del Taller: Experiencia motriz reflexiva donde el salto de lazo opera como dispositivo pedagógico para investigar y potenciar la semioproximidad intercorporal. No se evalúa lo técnico. El taller articula el hacer sentir y pensar el cuerpo a través del movimiento y la proximidad.	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (código ético) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: la capacidad del estudiante para interpretar los signos del otro, los significados de los actos comunicativos en la situación, código ético			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 8
Ciclo: 2 Semiotrización intercorporal.		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: practica de resistencia de microfutbol en el campo		Núcleo conceptual: Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo el proceso de semiotrización pasa configurarse como una condición ética desde y para la existencia?
Justificación Del Taller: practica de resistencia en el campo			
Nombre del Taller: <i>Tensiones y resistencias con microfutbol</i>			
Descripción Detallada del Taller: Es un taller emergente que asume la práctica de microfutbol como un texto social en disputa, donde en el acto de juego se expresan signos y posturas frente a los otros. El taller se desarrolla en 3 momentos. Momento 1: Interpretación “ <i>lectura de la intención del otro</i> ” – 25 min. Los estudiantes realizaran equipos de 8 estudiantes en situación de juego deben identificar signos que les ponen en peligro como equipo, pero también en su integridad personal y luego de que se realice un gol se deberá exponer lo interpretado. Momento 2: Reflexibilidad “ <i>La tensión de juego</i> ” entrados en el partido de eliminatorias que será de 1 tiempo de 7 minutos. Ahora se hará la lectura sobre la intención del atacante y será instantáneamente a el mismo se le dirá cualquier juego de palabras que implique la intención y la posibilidad de que actúe correctamente. Momento 3: lenguaje y comunicación “ <i>el manifiesto de la cancha</i> ” acá se realizar un círculo de la palabra donde se expresaran lo sucedido en el momento anterior y se construye a través del intercambio de palabras unas normas éticas de juego.			Descripción General del Taller: Experiencia motriz-hermenéutica que usa el microfutbol adaptado para crear tensión, resistencia, interpretación y decisiones éticas. Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió en e momento 2 de la clase) Reflexiones al respecto de la actividad.
Seguimiento Evaluativo: la capacidad del estudiante de percibir, afectarse y construir significado con otros a través de la proximidad y la coordinación.			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 9
Ciclo: 2 Semiotrización intercorporal.		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: practica de piscina		Núcleo conceptual: Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo el proceso de semiotrización pasa configurarse como una condición ética desde y para la existencia?
Justificación Del Taller: clase de natación nivel 3			
Nombre del Taller: <i>Tensiones de lo corporal en medio acuático</i>			
Descripción Detallada del Taller: Es un taller asume la piscina como escenario de riesgo y cuidado donde no se permite sobre pasar los límites establecidos, por seguridad todos los estudiantes deben alcanzar a quedar de pie en la piscina con cabeza y cuello fuera del agua. Momento 1: Interpretación “ <i>Que me dice el cuerpo cuando hay miedo</i> ” Los estudiantes se ubican en parejas, siendo números 1 y 2 atendiendo a la confianza con el otro Rol 1: el que se desliza, se debe sostener del borde de la piscina ubicando sus pies en la pared para luego impulsarse con los pies y quedar totalmente estirado con las manos al frente deslizándose sobre la superficie del agua. Rol 2: El que cuida, antes del impulso debe preguntar a su compañero ¿hasta que punto puede llegar? Y se ubica de pie para esperarlo por si sufre algún desequilibrio prestarle ayuda. Su lectura debe anticipar la realidad del otro. Ahora intercambia de rol. 10 reps c/u Momento 2: Reflexibilidad “ <i>El acuerdo con braceo</i> ” Ahora se realiza lo mismo incluyendo braceo y posteriormente patada.		Descripción General del Taller: Experiencia motriz-hermenéutica que usa la natación nivel 3, practica de adaptación al medio acuático donde existe una vulnerabilidad compartida. Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió en el momento 2 de la clase) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa el código ético construido y la seguridad del rol 1			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 10
Ciclo: 2 Semiotización intercorporal.		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: practica de piscina voleibol acuático		Núcleo conceptual: Interpretación, reflexibilidad, comunicación y lenguaje	Pregunta Problema del ciclo: ¿cómo el proceso de semiotización pasa configurarse como una condición ética desde y para la existencia?
Justificación Del Taller: Semaforización corporal, con inclusión de no-nadadores N-1			
Nombre del Taller: <i>voleibol acuático.</i>			
Descripción Detallada del Taller: Condición de seguridad no negociable: todas las actividades se realizan en zona baja donde los estudiantes hacen pie y el agua les llega al pecho, quien no sabe nadar está a un brazo de distancia del borde. Momento 1: Interpretación “ <i>Lectura del equipo</i> ” – 30 min. Los estudiantes deben organizarse en dos grupos de 10 personas, las reglas son las básicas de voleibol, pero realizando 5 toques por equipo para que pueda valer el punto. Si es realizado un punto el equipo ganador puede atacar con agua al otro equipo. Momento 2: Reflexibilidad “ <i>situación de juego</i> ” Ahora se inicia el juego haciendo uso de los 5 toques, entre ellos se debe incluir a las personas que no saben nadar obligatoriamente, hasta terminar el tiempo de juego. Momento 3: Lenguaje y comunicación. “ <i>de vuelta al diario de campo</i> ” los estudiantes deben expresar su vivencia en el diario de campo incorporando el código ético y lo más significativo además de las situaciones de miedo y cuidado en las cuales estuvieron inmersos.		Descripción General del Taller: Experiencia motriz-hermenéutica que usa la natación nivel 3, practica de voleibol en medio acuático donde existe una vulnerabilidad compartida.	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con las indicaciones acordadas) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa el código ético			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 11
Ciclo: 3		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller: centros de interés		Núcleo conceptual: Ético – crítica	Pregunta Problema del ciclo: : ¿Cómo puede la acción humana investirse de reflexiones ético-políticas para su producción?
Justificación Del Taller: El cuerpo como lugar de enunciación del sentir y el querer vivir			
Nombre del Taller: <i>centros de interés</i>			
Descripción Detallada del Taller: Se realiza estaciones deportivas con la finalidad de atacar la segregación del cuerpo femenino en las practicas cotidianas de la educación física, ya que se identifica que el campo de juego siempre esta ocupado por hombres y estos a su vez crean un ambiente hostil en las dinámicas territoriales. Momento 1: Se ubicarán 3 centros de interés con diversos deportes como: Ultimate, voleibol y microfútbol. Nota: Los hombres de grado decimo suelen jugar microfútbol de manera recurrente como practica de reafirmación de su identidad machista que relega performativamente el rol de la mujer. Momento 2: Los estudiantes deben elegir en qué centro de interés quieren estar, con la finalidad fragmentar las practicas tradicionales de microfútbol. Momento 3: Los estudiantes se situarán en los centros de interés y realizarán actividades dirigidas y explicaciones correspondientes de determinados deportes.		Descripción General del Taller: Se pretende subvertir el orden establecido por prácticas recurrentes propiciadas por docentes y por estudiantes hombres de segregación de la mujer en espacios deportivos.	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con las indicaciones acordadas) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa el código ético			
Observaciones: microfútbol quedo con pocos estudiantes ya que algunos prefirieron diversificar sus practicas corporales y deportivas desde el reconocimiento de los intereses de las mujeres			

Ciclo 3:

	Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 12	
Ciclo: 3	Asignatura: Edu. Física	Fecha:	
Temática del Taller: Recolección de información	Núcleo conceptual: Ético – crítica	Pregunta Problema del ciclo: : ¿Cómo puede la acción humana envestirse de reflexiones ético-políticas para su producción?	
Justificación Del Taller: El distanciamiento de la acción como un ejercicio exegetico del cuerpo.			
Nombre del Taller: <i>reflexión corporal</i>			
Descripción Detallada del Taller: El taller se desarrolla en el marco de un ejercicio reflexivo común entre los estudiantes de grado decimo a la luz de unas preguntas reactivas que permiten hacer un acercamiento a las formas de significación construidas hasta el momento en el marco de la implementación del proyecto Momento 1: Realizar grupos de máximo 5 personas para responder a las preguntas solicitadas por el docente Momento 2: Reflexibilidad Las preguntas deberán ser respondidas solo en la medida de que todos los participantes hayan abordado cada una y expresado su postura frente a esta. . Momento 3:. Realizar una síntesis a partir del círculo de escucha realizado frente a las preguntas propuestas por el docente.		Descripción General del Taller: Reflexión por medio de preguntas en el marco de la implementación del proyecto y la recolección de información.	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con las indicaciones acordadas) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa la participación individual y el aporte de cada uno en la construcción de las respuestas.			
Observaciones:			

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física		
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol	Curso: Decimo	Encuentro N°: 13	
Ciclo: 3	Asignatura: Edu. Física	Fecha:	
Temática del Taller: Sensibilidad y proyección transformadora	Núcleo conceptual: ético - critica	Pregunta Problema del ciclo: : ¿Cómo puede la acción humana envestirse de reflexiones ético-políticas para su producción?	
Justificación Del Taller: cuerpo, norma y contexto.			
Nombre del Taller: <i>esculturas de Sensibilidad e intencionalidad como praxis transformadora</i>			
Descripción Detallada del Taller: busca explorar colectivamente como las normas sociales se inscriben en el cuerpo y lo moldean consolidando formas de sensibilidad hegemónica o limitadas que se pueden modificar. Momento 1: “<i>El cuerpo del otro me afecta</i>” La escultura del cuerpo en tríos. Los estudiantes deben ubicarse en tríos y solicitar a uno que se convierta en escultura de barro que será moldeada en sus movimientos por los otros dos integrantes de acuerdo con diversos códigos de moldeamiento, todos deben pasar a ser moldeados. Pregunta orientadora: ¿Qué sensación queda en un cuerpo moldeado y que zonas son las que generalmente fueron moldeadas? Momento 2: “<i>la norma en nuestros gestos</i>” El docente dará normas sugeridas de moldeamiento que los estudiantes adoptaran como si fuesen una escultura de barro móvil, sin embargo en cada norma los estudiantes tendrán la oportunidad de crear un moldeamiento a los compañeros del lado que desmoldee la norma establecida. Momento 3: “<i>El pacto corporal</i>” Se establecerá un gesto que permita identificar el moldeamiento de una norma, este estará presente en cualquier momento y será usado para pedir ayuda, ahora los estudiantes busquen moldear gestos liberadores para 5 esculturas, los demás podrán modificarle para liberarlo		Descripción General del Taller: comprensión critica de las normas sociales a través del cuerpo	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con las indicaciones acordadas) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa la carga simbólica de la modificación			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 14
Ciclo: 3		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller:		Núcleo conceptual: Ético – crítica	Pregunta Problema del ciclo: ¿Cómo puede la acción humana envestirse de reflexiones ético-políticas para su producción?
Justificación Del Taller: performatividad de la acción y liberación de la acción intercorporal			
Nombre del Taller: <i>Teatro corporal simbólico</i>			
Descripción Detallada del Taller: Construcción colectiva de una narrativa corporal que denuncie opresiones naturalizadas en la educación física. La performatividad de la acción y del lenguaje corporal entra en juego en la medida que se reviste de reflexiones ético críticas el campo de la educación física, con la finalidad de cambiar a partir de cada narrativa los espacios que los cuerpos habitan. Momento 1: Cuerpos que se afectan. <i>Masas y límites.</i> El grupo será dividido en 2 equipos, cada grupo debe ubicarse en circulo con la finalidad de poner parejas o tríos en el centro y solicitarles que realicen expresiones corporales de acuerdo con la música, todos deben pasar por el centro de cada circulo, la pregunta orientadora para los grupos será: ¿Qué sensación de exclusión, liderazgo, obediencia y solidaridad aparecieron?		Descripción General del Taller: construir y performar una micro obra corporal que denuncie la opresión naturalizada del cuerpo que proponga una transformación	
Momento 2: Fotogramas corporales de subversión. <i>El cuerpo como metáfora.</i> De acuerdo con las respuestas del momento 1 los estudiantes se unirán en grupos de cuatro personas para crear una secuencia de imágenes corporales que narren la opresión – fractura – transformación usando movimientos poco usuales que estén cargados de significaciones propias. (no se puede representar violencia física)		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con los acuerdos y sentidos comunes contruidos) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Momento 3: Huella de la praxis. <i>“teatro foro corporal”</i> Ensamble de los fotogramas uniendo a todos los estudiantes y creando una trama de significaciones compartidas.			
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa la capacidad de reflexionar y poner en práctica narrativas corporales subversivas			
Observaciones:			

		Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en educación física	
Institución: Colegio San Bartolome Apóstol		Curso: Decimo	Encuentro N°: 15
Ciclo: 3		Asignatura: Edu. Física	Fecha:
Temática del Taller:		Núcleo conceptual: Ético – crítica	Pregunta Problema del ciclo: ¿Cómo puede la acción humana investirse de reflexiones ético-políticas para su producción?
Justificación Del Taller: el cuerpo como territorio de subversión ética			
Nombre del Taller: <i>Teatro corporal simbólico</i>			
Descripción Detallada del Taller: Construcción colectiva de una narrativa corporal que denuncie opresiones naturalizadas en la educación física. La performatividad de la acción y del lenguaje corporal entra en juego en la medida que se reviste de reflexiones ético críticas el campo de la educación física, con la finalidad de cambiar a partir de cada narrativa los espacios que los cuerpos habitan. Presentación del teatro “cuerpos en subversión”: Huella de la praxis, Los estudiantes habrán a este momento elegido como se realizará la escenificación del teatro y su ambientación. Deberán presentar la escenificación de su trama de sentidos en la narrativa “cuerpos subversivos” para presentarla a otros cursos.		Descripción General del Taller: construir y performar una micro obra corporal que denuncie la opresión naturalizada del cuerpo que proponga una transformación	
		Producto del taller: Diario de campo de los estudiantes. (especificar lo que sucedió con los acuerdos y sentidos comunes construidos) Reflexiones al respecto de la actividad.	
Seguimiento Evaluativo: Se evalúa la capacidad de reflexionar y poner en práctica narrativas corporales subversivas			
Observaciones:			