

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales.

Geovanny Andrés Jimenez Duarte
2017120037

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Proyecto Curricular Particular
Bogotá, D.C.
Diciembre 2021

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales.

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

Geovanny Andrés Jimenez Duarte

2017120037

Tutor: Lina Rocío Egea Borda

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Proyecto Curricular Particular

Bogotá, D.C.

Diciembre 2021

Tabla de contenido

Introducción	9
Capítulo I: Contextualización de la problemática.....	12
La experiencia propia como evidencia de la pérdida de identidad sociocultural.....	12
La pérdida de identidad sociocultural, una problemática que se evidencia en la realidad.....	21
Antecedentes académicos de la pérdida de identidad sociocultural.....	41
Antecedentes internacionales.	41
Antecedentes nacionales.....	45
Antecedentes locales.....	51
Una mirada conceptual a la pérdida de identidad sociocultural.....	56
Identidad sociocultural.	56
Aculturación.	61
Interculturalidad crítica.....	62
Prácticas corporales tradicionales.....	65
La identidad sociocultural desde una visión normativa y legislativa.....	67
Plano internacional.	68
Plano nacional.....	71
Plano educativo.....	75
Capítulo II: Perspectiva educativa	78
Ideal del ser humano	78
Enfoque humanístico.....	91
Enfoque pedagógico.....	101
El lenguaje.	106
Democracia y participación.....	107
El Diálogo.....	110
El Pensamiento crítico.	111
La multiculturalidad.	113
Enfoque disciplinar	114
Relación de la EFI y el PCP.	117
Aportes de la EFI y el PCP.....	119
Capítulo III: Diseño de implementación.....	124
Perspectiva particular sobre el termino diseño curricular	125

Matriz de relaciones	127
Macrodiseno curricular	134
Mesodiseños	141
Microdiseno.....	152
Evaluación diagnóstica.....	153
El Cuestionario de Aspectos de Identidad.....	153
Encuesta para identificar datos, intereses y gustos personales.....	157
Caracterización de la población	158
Resultados de la encuesta.....	160
Resultados del Cuestionario de los aspectos de la identidad.....	164
Capítulo IV: Análisis de la experiencia	168
Dimensión introyectiva: Identidad subjetiva.....	168
Clase de la condición física.....	169
Metodología de la clase de condición física.....	172
Conversatorios de la clase de condición física.....	173
Rúbricas de autoevaluación de la clase de condición física.....	174
Abordaje del propósito de formación de la clase de condición física.....	176
Clase del reconocimiento de la personalidad.....	176
Metodología de la clase del reconocimiento de la personalidad.....	179
Conversatorios de la clase del reconocimiento de la personalidad.....	179
Rúbricas de autoevaluación de la clase del reconocimiento de la personalidad.....	180
Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de la personalidad...	181
Apropiación de las características humanas subjetivo y crítico.....	182
Matriz de necesidades humanas primera versión y la respuesta al interrogante del núcleo.....	183
Abordaje del propósito específico del primer núcleo problematizador.....	185
Dimensión proyectiva: Identidad social.....	185
Clase del comportamiento interpersonal.....	186
Conversatorios de la clase del comportamiento interpersonal.....	189
Rúbricas coevaluativas de la clase del comportamiento interpersonal.....	189
Abordaje del propósito de formación de la clase del comportamiento interpersonal.....	191
Clase de la influencia recíproca.....	191
Conversatorios de la clase de la influencia recíproca.....	194

Rúbricas de coevaluación de la influencia recíproca.....	195
Abordaje del propósito de formación de la clase de la influencia reciproca.	196
Metodología del segundo núcleo problematizador.....	196
Apropiación de las características humanas coimplicado y crítico.	197
Matriz de necesidades humanas segunda versión y la respuesta al interrogante del núcleo.	198
Abordaje del propósito específico del segundo núcleo problematizador.	200
Dimensión extensiva: Identidad cultural.....	201
Clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.	201
Conversatorios de la clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.	203
Rúbricas heteroevaluativas del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.....	204
Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.	204
Clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.	205
Conversatorios de la clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.	207
Rúbricas heteroevaluativas del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.	207
Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.	208
Metodología del tercer núcleo problematizador.	208
Apropiación de las características humanas intercultural y crítico.	209
Matriz de necesidades humanas tercera versión y la respuesta al interrogante del núcleo.	210
Abordaje del propósito específico del tercer núcleo problematizador.	213
Capítulo V: Reflexiones finales	214
Referencias.....	221
Anexos	229

Lista de figuras

Figura 1. <i>Matriz de las necesidades humanas de Max Neef</i>	98
----------------------------------------------------------------------	----

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Cuadro del ser humano a formar en la implementación del PCP</i>	90
Tabla 2. <i>Relación de las cualidades del ser humano y las necesidades humanas fundamentales</i>	100
Tabla 3. <i>Categorías y contenidos de la Educación Física según Castañer y Camerino (2013)</i>	120
Tabla 4. <i>Relación de las cualidades del ser humano a formar, las necesidades humanas fundamentales y de las dimensiones humanas</i>	123
Tabla 5. <i>Matriz de relaciones entre el enfoque humanístico y el enfoque disciplinar</i>	127
Tabla 6. <i>Macrodiseño curricular del PCP</i>	135
Tabla 7. <i>Mesodiseño curricular #1 del PCP</i>	141
Tabla 8. <i>Mesodiseño curricular #2 del PCP</i>	145
Tabla 9. <i>Mesodiseño curricular #3 del PCP</i>	148

Lista de gráficas

Gráfica 1. <i>Prácticas corporales que realizan los estudiantes en el tiempo libre</i>	160
Gráfica 2. <i>Prácticas corporales que realizan los estudiantes en el descanso</i>	161
Gráfica 3. <i>Prácticas corporales tradicionales realizadas en la clase de EF</i>	162
Gráfica 4. <i>Frecuencia de las prácticas corporales tradicionales que los estudiantes realizan con la familia</i>	163
Gráfica 5. <i>Frecuencia de las prácticas corporales tradicionales que realizan los estudiantes con amigos</i>	163
Gráfica 6. <i>Resultados obtenidos del cuestionario de identidad en la evaluación diagnóstica</i> ...	165
Gráfica 7. <i>Resultados obtenidos del cuestionario de la identidad de la evaluación final</i>	214

Introducción

Este documento da cuenta del desarrollo del Proyecto Curricular Particular denominado *La Educación Física como potenciadora de la identidad sociocultural desde el rescate de las prácticas corporales tradicionales*, dentro del cual se busca abordar la problemática de la pérdida de identidad sociocultural desde la Educación Física y su proyección social buscando de tal forma crear una propuesta de orden curricular desde donde intervenir pedagógicamente en el contexto social y así encontrar por medio del ámbito educativo alternativas de solución para reducir dicha situación problémica en la población con la cual se lleve a cabo la ejecución piloto del proceso de enseñanza-aprendizaje del presente proyecto que persigue el propósito de potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.

Además de esto, este proyecto curricular al desarrollarse por medio de la planificación y puesta en escena de un proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea la finalidad pedagógica de formar un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural desde su pensar y actuar cotidiano en su contexto inmediato, aclarando que dicha intención educativa se perseguirá desde el rescate de prácticas corporales tradicionales como medios didácticos de la Educación Física a ser implementados en el proceso formativo que se desarrolle a lo largo del proyecto.

La identidad sociocultural es uno de los procesos humanos más importantes y significativos en el mundo, esto debido a que históricamente el ser humano a lo largo de su existencia se encuentra inmerso en un entorno diverso de interacciones y relaciones consigo mismo, con los demás y con el contexto que lo rodea, es a partir de estas vivencias que va encontrando diferentes elementos a los cuales desde su subjetividad le brinda sentido y significado llegando a constituir su experiencia corporal desde la cual auto reconocerse, reconocer a los demás y reconocer su entorno cultural, en otras palabras, por medio de esta se identifica y configura su forma particular de ser, estar y hacer en el mundo.

Desafortunadamente, desde hace años estos procesos de identificación sociocultural se han visto afectados por diversos factores sociales, políticos, educativos, culturales, entre otros de diversa índole que dificultan cada vez más al ser humano desarrollar las diversas dinámicas de reconocimiento necesarias para constituir su identidad desde lo subjetivo, lo social y lo cultural, lo que deriva en que actualmente la pérdida de identidad sociocultural sea una situación problemática social evidente y se convierta además en una necesidad de ser abordada desde los diferentes ámbitos de la sociedad para ser transformada, y el ámbito educativo es uno de esos campos desde los cuales abordar la problemática, y es por esto que en este proyecto curricular es por medio específicamente de la Educación Física que se buscará generar una propuesta de solución y cambio a esta.

En este sentido, en un primer momento de este documento se pretende realizar una contextualización profunda de la problemática, llegando a exponer como se evidencia está en la realidad teniendo como referencia la experiencia personal como también estudios e investigaciones de orden internacional, nacional y local desarrollados por diferentes autores que hayan abordado anteriormente el tema de interés y faciliten comprender el panorama actual de la pérdida de identidad sociocultural en el contexto, en otras palabras, diversos referentes teóricos que aporten a demostrar que dicha problemática existe, está presente y que tanto esta acentuada en los espacios sociales, todo esto soportado desde el ámbito legal y teórico-conceptual que brinde mayor rigurosidad y pertinencia al proyecto.

Sumado a esto, se definirán los términos claves del proyecto que darán solidez a la organización, planificación y estructuración del documento debido a que será alrededor de estos términos que se desarrollen los diversos planteamientos e ideas principales del proyecto, y a partir de allí, al tener una comprensión más clara y precisa de la problemática llegar a establecer la intención educativa que dirigirá el proceso de enseñanza-aprendizaje que se busque implementar.

En un segundo momento, se definirá de forma clara y coherente la perspectiva educativa que será la esencia del proyecto en lo que respecta a la planificación de la ejecución piloto del mismo, allí se expondrá con más detalles el ideal de ser humano que persigue el proyecto y se establecerán las bases pedagógicas, humanísticas y disciplinares que guiaran, orientaran y mediaran la intervención pedagógica en la población con la cual

se desarrolle el proyecto, es decir, se definirá la propuesta formativa argumentando las relaciones que se dan entre la teoría de desarrollo a Escala Humana de Max Neef desde lo humanístico, la tendencia integracionista de la Educación Física desde lo disciplinar, y el modelo sociocrítico de Paulo Freire desde lo pedagógico.

Con base a lo anterior se expondrá el diseño curricular del proyecto el cual surgirá de las interrelaciones que se establezcan entre los tres enfoques expuestos anteriormente, aquí se argumentará la planificación de todo el proceso formativo haciendo énfasis en los propósitos de formación, metodología, medio didáctico, modelo evaluativo, modelo didáctico, y demás elementos pedagógicos propios del macrodiseño curricular que permitirá denotar la organización de las sesiones de clase incluyendo la evaluación diagnóstica y la evaluación final, lo que permitirá además realizar una contextualización del microcontexto de actuación que será el Colegio Cooperativo Venecia y de la población que será el grado sexto de la institución.

Posterior a esto, se compartirá todo el análisis de la experiencia que se haya obtenido de las vivencias dentro de la ejecución piloto del plan curricular del proyecto que se diseñó previamente, allí se explicará desde la perspectiva del docente en formación, de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, los diferentes aprendizajes que se lograron a lo largo de la intervención pedagógica, reflexionando sobre lo que se tenía planeado a modo de propósito y lo que ocurrió en la práctica, es decir, desarrollando un ejercicio práctico y analítico para comprender las fortalezas, virtudes, aspectos a mejorar, puntos débiles a corregir y demás elementos que contribuyan a realizar una evaluación del proyecto y su impacto social para generar nuevos aprendizajes a tener en cuenta a proyección del mismo, buscando mejorar este.

Para finalizar, toda la experiencia expresada anteriormente se buscará sistematizar en unas reflexiones finales claras, concisas y precisas que ayude en términos generales a comprender que tanto se lograron los propósitos de formación y cuáles fueron los aportes y conocimientos novedosos que dejó la ejecución piloto del proyecto para los maestros, la población, el contexto de implementación, y en general para la Educación Física y su proyección social en lo que respecta al abordaje de la pérdida de identidad sociocultural.

Capítulo I: Contextualización de la problemática

La experiencia propia como evidencia de la pérdida de identidad sociocultural

La pérdida de identidad sociocultural es una problemática que se está evidenciando en el panorama actual del mundo y son muchos los factores socioculturales, económicos, políticos y educativos que inciden de alguna u otra manera en el aumento de esta, sin embargo, antes de entrar a el rastreo, estudio e identificación de estos -tema que se desarrollará en el siguiente apartado-, es fundamental explicar y realizar un análisis con respecto a la forma a través de la cual identifiqué la existencia de dicha problemática, por lo tanto, es necesario traer a colación diversas experiencias que he tenido a lo largo de mi formación académica universitaria como futuro docente de Educación física, así como también ciertas experiencias cotidianas de vida, las cuales considero también fueron claves a la hora de comprender la presencia de una pérdida de rasgos identitarios en el contexto particular donde estoy inmerso.

Para comenzar, fue especialmente en el contexto educativo donde por medio de diversas experiencias, como docente en formación y como estudiante, que evidencié por primera ocasión la problemática estudiada que ahora me convoca en este análisis para desarrollar mi Proyecto Curricular Particular -en adelante PCP-, lo que quiere decir que en este apartado buscaré describir de qué manera el sistema educativo Colombiano y, en específico, Bogotano, tanto en la modalidad formal como en la informal, está influyendo en que la pérdida de identidad sociocultural en los estudiantes sea cada vez mayor, para dicha descripción realizaré un ejercicio hermenéutico desde el cual a través de mi experiencia lograr analizar de mejor forma este factor educativo y su incidencia en la problemática descrita y partir de allí para plasmar mi intención educativa con la cual buscar responder y abordar dicha problemática con el fin de encontrar posibles soluciones a esta.

En este sentido, a lo largo de mi carrera universitaria en varios de los semestres he participado de diferentes actividades prácticas, que están planteadas dentro de la estructura curricular del programa de la Licenciatura de Educación Física, y tienen como fin el acercarnos a lo que será nuestra realidad como docentes en un futuro próximo, dichas actividades consisten en ejercicios de observación e intervención práctica en diversos modalidades educativas, es así como en estos acercamientos a los contextos educativos

comencé a evidenciar poco a poco la problemática de la pérdida de identidad sociocultural y se debe en general a que el tipo de contenidos curriculares académicos y prácticas corporales que se llevan a cabo carecen de un componente cultural y por el contrario están cargadas de componentes instrumentales, planteamiento que desarrollare a continuación describiendo mi experiencia en cada una de las modalidades -formal e informal-.

Esta problemática la identifiqué inicialmente dentro de la modalidad formal, al llevar a cabo las diferentes observaciones en diversas instituciones escolares como colegios públicos y privados, encontré que comparten un aspecto en común a pesar de sus diferencias con respecto a sus Proyectos Educativos Institucionales -en adelante PEI- y contextos particulares donde se encuentran ubicados, y es que en las clases de Educación Física que en estos lugares se desarrollan, se notó la ausencia de prácticas corporales con gran componente sociocultural como los juegos y danzas tradicionales, las rondas, e incluso el teatro dentro de los contenidos académicos, recursos pedagógicos y metodología del programa curricular de la asignatura de Educación Física, en la mayoría de espacios los profesores se inclinaban por la utilización de otro tipo de prácticas como los deportes, test e incluso la denominada *práctica libre* para llevar a cabo los aprendizajes estipulados dentro de los currículos académicos, es decir, que el tipo de aprendizaje que se desarrollan en estos espacios son de carácter instrumentalistas ignorando en la mayoría de tiempo otras dimensiones del ser humano como la social y afectiva.

Así pues, que al existir una ausencia de prácticas corporales tradicionales en las clases de educación física -entendiendo por estas a aquellas que han trascendido a través del tiempo y que han dejado una huella en la infancia de diferentes generaciones ya que han pasado de generación en generación y han sido eje central en el desarrollo de diferentes capacidades físicas, relaciones inter e intra personales y colectivas que hoy en día poseen algunos sujetos, y por ende cruciales en la configuración de una identidad- se ve afectado de manera directa los procesos identitarios de los actores educativos -profesor, estudiantes y demás comunidad educativa- debido a que no se están encontrando con aspectos propios de su cultura y tampoco interactúan con la de los demás, en otras palabras, no se encuentran en dinámicas de reconocimiento propio y reconocimiento del otro.

Por el contrario, lo que observe es que la Educación Física se desenvuelve en estas instituciones bajo las dinámicas que el orden mundial dicta, entrando incluso en comportamientos que apuntan en especial al pensamiento individualista que al grupal y colectivo, terminando por fomentar una competencia guiada por la meritocracia que critica el profesor Mejía (2001) quien utiliza este término para referirse al sistema educativo donde por encima de un aprendizaje significativo se busca la adquisición de méritos con los cuales sobresalir por encima de los demás y poder obtener un lugar privilegiado en la sociedad desde un pensamiento individualista.

Es por esto que retomando el pensamiento de Lavega (1995) cuando expresa que acercarse al juego tradicional es acercarse a las tradiciones, costumbres, usos, creencias y prácticas de una cultura, es importante más que incluir, preservar y mantener este tipo de prácticas corporales tradicionales dentro de los contenidos de la Educación Física para lograr aprendizajes significativos mientras al tiempo el sujeto conoce su cultura y la de los demás y empieza a construir su identidad sociocultural, aspecto que en las observaciones que realice no estuvo del todo presente.

Por otra parte, dado que muchas de esas prácticas observadas pueden ser consideradas como hegemónicas deriva en que los procesos de identificación sociocultural de los estudiantes se vea afectado y concluyan en una pérdida de la memoria historia, con respecto a este tema existen investigaciones como la de Omar Garrido (1998) quien en un estudio que denominó *Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural, el caso de la educación indígena en la región de la araucaria* realiza un análisis de como estas instituciones escolares formales contribuyen por medio de su metodología a que grupos sociales con gran componente cultural se alejen de sus costumbres propias y vean golpeado sus procesos de identificación.

Retomando el planteamiento de Garrido (1998) citando a Chiodi (1990):

La escuela ha sido y probablemente seguirá siendo uno de los instrumentos más eficaces para lograr la integración de los países, la transmisión de los valores sociales reconocidos, la formación de la identidad nacional y la estructuración jerárquica de la sociedad. Es así que, desde la difusión masiva de la escolarización, la escuela fielmente ha propugnado y reproducido el modelo de la sociedad al cual la élite dominante apuntaba: una sociedad homogénea, monolingüe y monocultural. (p.8).

Y esto lo evidencio en las visitas realizadas a las diferentes instituciones a las cuales asistí a realizar la observación y en ocasiones observación participante, pues como lo expone este autor, los contenidos en las clases de Educación Física eran los exigidos por la sociedad actual, de esta forma observe que se utilizaban en mayor parte los deportes y test apuntando al perfeccionamiento de una técnica de ejecución, pero dejando de lado el placer y la diversión que se puede obtener de ellos, en varias de estas instituciones preocupaba más que los estudiantes logaran repetir eficazmente un movimiento la mayor cantidad de veces posible -aprendizaje instrumental- e incluso que se memorizaran las reglas de cada uno de estos deportes, que el educar al estudiante y brindarle la oportunidad de experimentar la grandes alternativas del movimiento y llevarlo a que comprenda como por medio de este puede interactuar consigo mismo, con los demás, con su entorno, con la naturaleza y en si con el contexto social, interacciones que le permitirán transformar su realidad, en otras palabras, transformar su cultura.

Esta problemática del sistema educativo formal que desde mi experiencia académica pude identificar deriva de diversos factores que creo prudentes describir para comprender de mejor manera la influencia de la Educación y específicamente la Escuela en la pérdida de identidad sociocultural, para esto es fundamental retomar los planteamientos del profesor Raúl Mejía (2001) quien identifica que uno de los sectores que se ve más afectado por las consecuencias y problemáticas sociales que el neoliberalismo ha generado en el mundo y en las diferentes culturas, es el educativo que pasó de ser un derecho social a entrar en las dinámicas del mercado global como cualquier otra mercancía que genera ganancias, y que llevó a un replanteamiento del currículo para ponerlo a servicio de la élite dominante, y así formar sujetos que respondan a las necesidades empresariales bajo modelos hegemónicos.

Por consiguiente, la escuela termina por ser la herramienta desde la cual construir esa cultura-mundo, desdibujando de tal manera la diversidad y relativismo cultural dado que los rasgos distintivos e identitarios de cada cultura se verán forzosamente transformados por un currículo que Donoso (1992) denomina “de colección”, dada su característica de acumular aprendizajes para transmitir estos de manera memorística e instrumental fomentando la especialización en áreas del conocimiento por medio de la separación en disciplinas que, según este autor terminan por no permitir o limitar en

muchas ocasiones dar respuestas a problemáticas y necesidades sociales y culturales de orden complejo, y esto porque no se logra construir una perspectiva que abarque el problema desde diversos puntos de vista, es decir, se busca la construcción de una única perspectiva entre todos los sujetos, y ante dichas características este currículo que guía la educación actualmente termina por ignorar los saberes, costumbres, tradiciones y prácticas corporales propias de los estudiantes.

Otro factor que incide en que esta problemática sea desarrollada por medio de la educación es la construcción de los PEI de las instituciones escolares, dado que estos deberían desarrollarse desde una visión integral buscando abordar y responder a todos los aspectos contextuales que influyan en su desarrollo, construcción e implementación desenvolviéndose de manera consiente y crítica con respecto a su incidencia en la realidad y en los sujetos que busca formar garantizando la participación de todos los actores educativos en su construcción (Azgona, 2006), pero la realidad en Bogotá y toda Colombia es distinta ya que estos se están construyendo de manera descontextualizada, es decir, que no están teniendo en cuenta las condiciones particulares del contexto en el que se encuentran, sino que están ignorando los aportes y contribuciones de los actores que participan de sus procesos, estos:

Se han convertido en una colcha de retazo, por el “corte y pegue” que hacen algunas IE, cuando tratan de construir o actualizar sus propios PEI. [...] se han convertido en un documento para dar cumplimiento a un requisito de Ley, una exigencia del Ministerio. Esta manera de asumirlo ha producido un vaciamiento de los PEI, al no ser consultados y actualizados para atender las problemáticas educativas” (Mosquera y Rodríguez, 2018, p. 257)

Y dicha situación ha llevado a que los PEI abandonen su responsabilidad social y su proyección a la comunidad actuando sin importar el impacto y transformación que puedan generar en la realidad y, de forma más preocupante, en la identidad de las personas renunciando a la idea del tipo de sujeto que desean formar y simplemente replicando una organización y estrategias de otros modelos hegemónicos que terminan por homogenizar “porque se les ha vendido un metarrelato con sello internacional, llevándolos a suponer que hay saberes que tienen supremacía sobre el PEI” ” (Mosquera y Rodríguez, 2018, p. 257), dicho problema aumenta cuando los PEI terminan por desconocer sus propias dinámicas de

elaboración y actualización guiando de manera ingenua e irresponsable la educación (Fiabane, Letelier y Tchimino, 2014) agudizando problemáticas sociales y culturales como la pérdida de identidad en las diversas comunidades.

Sin embargo, a pesar que la problemática está fuertemente acentuada en lo formal, retomando mi experiencia educativa, el desarraigo de prácticas corporales tradicionales no solo lo evidenció en mis intervenciones en los contextos formales, sino que también se presenta en la modalidad informal ya que en ejercicios observatorios en contextos informales como parques públicos y las mismas calles de la ciudad identifiqué que la pérdida de identidad sociocultural trasciende de la escuela y se instaura en gran parte de la sociedad, y es por esto que vemos cada vez menos a las personas compartiendo entre sí y más consumidos en prácticas que muchas veces no son de su interés pero si necesarias para su subsistencia.

Es así, como en las observaciones que realice en algunos parques públicos como el Virrey, el Simón Bolívar, entre otros de barrio como el de Alquilería y de Venecia, son escasas y hasta se puede decir nulas las prácticas corporales tradicionales, la mayoría de personas observadas asisten a estos lugares a realizar especialmente deporte, es más estos parques son utilizados por escuelas deportivas para llevar a cabo sus clases y sesiones de entrenamiento, en si son muy pocas las personas que se reúnen en familia o con amigos para jugar, para llevar a cabo alguna practica tradicional, para acampar o para realizar alguna actividad de integración diferente al deporte competitivo o al entrenamiento rígido del cuerpo. Y esto no solo ocurre en los parques que son los espacios destinados para estos encuentros culturales, sino que en las calles de la ciudad también es muy escaso encontrarse con alguna de estas prácticas como los juegos tradicionales, pues una de las causas que influye en mayor medida a que no se lleven a cabo es la inseguridad.

En pocas palabras, tanto en los contextos educativos formales e informales de la Educación Física, esta disciplina se encuentre inmersa en la problemática de la pérdida de identidad sociocultural y esto se debe a que su metodología, didáctica y recursos pedagógicos se están reduciendo única y exclusivamente al uso del deporte -no desde su dimensión recreativa sino desde su visión competitiva-, y demás contenidos de carácter instrumentales como los test y pruebas -Aplicados con el fin de realizar una evaluación

cuantitativa y no con el fin de generar hábitos saludables-, dejando de lado otro tipo de prácticas corporales como los juegos, la danza, las obras de teatro, entre otros que además que poseen un gran componente cultural permiten el desarrollo de aprendizajes propios de la educación física como la conciencia corporal, la expresión corporal, los patrones básicos de movimiento, las capacidades físicas básicas, entre otros.

Ahora, alejándome un poco de mi experiencia educativa dentro de la Universidad, es importante también tener en cuenta mis experiencias de vida, dado que realizando un análisis del transcurrir de los años puedo decir que poco a poco tanto las personas que me rodean – familia y amigos – como yo, nos hemos alejado de ciertas costumbres y tradiciones pertenecientes a nuestra cultura y hemos caído también en la pérdida progresiva de la identidad sociocultural. Esta problemática la he vivenciado en mi contexto inmediato debido a que con el paso del tiempo cada día son menos los encuentros en familia en los que entre todos nos acerquemos a determinadas prácticas corporales tradicionales donde la generación adulta conozca las prácticas de la generación joven y viceversa, es decir, se fueron reduciendo poco a poco esos espacios en los cuales se daba un intercambio cultural por medio del juego, de la diversión, del placer, de la interacción con el otro, etc.

Esto mismo ocurre con mi grupo de amigos, dado que a medida que transcurre el tiempo nuestras reuniones se van llenando de otro tipo de prácticas alejadas a las actividades que en la infancia realizábamos comúnmente, por ejemplo, hoy en día es preferible para nosotros asistir a un centro comercial cuando anteriormente nos reuníamos en algún parque o en alguna casa a jugar los juegos que en esos momentos nos identificaban.

Por último, esta mi experiencia en el colegio, desafortunadamente en lo que respecta a las clases de educación física, estas también se veían fuertemente cargadas por un contenido instrumental y netamente deportivo, sin embargo en el recreo encontrábamos un espacio en el cual realizar nuestras propias prácticas sin ninguna restricción adicional a la del consenso del grupo que iba a participar del juego, a pesar de esto mis últimos años en el colegio se caracterizaron por la reducción progresiva de la realización de estos juegos y prácticas tradicionales y el desplazamiento de estos por otro tipo de prácticas como el

sentarse a revisar el celular todo el tiempo o la realización de partidos competitivos de diferentes deportes.

Retomando todo lo descrito desde mi experiencia tanto cotidiana como académica, es que me planteo que tanto en el contexto formal como informal es necesario rescatar las prácticas corporales tradicionales que se mencionaron antes como las danzas, las rondas, los juegos tradicionales entre otras, ya que también juegan un papel importante dentro de la problemática debido a que estas en sus dinámicas contienen un gran componente cultural y social que le permite a los sujetos que la practican interactuar con el entorno y con los demás por medio de la diversión y un desarrollando espontáneo, elementos claves para que puedan por medio de su experiencia dentro de estas prácticas aprender significativamente y entrar en procesos de reconocimiento tanto propio como del otro y en fin del contexto sociocultural en el que se encuentran.

Es por esto que, cuando las prácticas corporales tradicionales son desplazadas, olvidadas y remplazadas por otro tipo de prácticas hegemónicas de la cultura-mundo - ajenas a nuestra cultura- que ignoran estos elementos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con los de identificación y reconocimiento, y por el contrario fomentan la homogenización dada su falta de componentes socioculturales, se deriva en la pérdida de identidad sociocultural y decadencia de la memoria histórica.

Dicha problemática en nuestra realidad, desboca en la necesidad de responder a ella interviniendo en los procesos de identificación individual y colectiva buscando por medio de un rescate de prácticas corporales tradicionales retomar esa memoria histórica y lograr en los sujetos deconstruir su realidad actual, emanciparse de dichos modelos impuestos en su diario vivir y así empezar a construir una nueva realidad al tiempo que se reconoce a sí mismo, reconoce al otro desde la diferencia y reconoce el entorno para constituir su identidad sociocultural desde sus raíces y desde las costumbres y rasgos identitarios de la cultura a la cual pertenece en la interacción con otras culturas en un proceso intercultural y de, como lo propone Planella (2006), subjetividad corporal.

Además, al tener en cuenta que me encuentro en la construcción de un Proyecto Curricular también se genera la necesidad de construir este alejado de la visión “de colección” del currículo y más cercano a la visión “integradora y crítica” del currículo que

expone Cazares (2012) el cual se construye por la interacción y acción de los estudiantes y maestros que planifican los contenidos, metodología y recursos didácticos y pedagógicos desde una negociación cultural -método dialéctico- y son conscientes de que el conocimiento está en permanente cambio y no es absoluto, respondiendo así a verdades relativas y no absolutas superando los simples instrumentos y saberes científico-técnicos y paradigmas incuestionables, para instaurar dispositivos de relatividad y diversidad cultural formando de esta manera sujetos creativos que al indagar su realidad se vuelven constructores y transformadores de la misma siendo participes activos de la configuración de su identidad sociocultural.

Es por esta razón que dicho Proyecto Curricular debe poseer además características de un “currículo emancipador” como el que expone Mejía (2001), con el fin de que los sujetos estén en la posibilidad de desprenderse de todo ese conjunto de prácticas corporales extranjeras que se han impuesto desde la colonización de América Latina hasta la cultura-mundo que fomenta occidente, deconstruyendo así los saberes y costumbres adoptadas pasivamente para desde una postura crítica retomar los rasgos identitarios propios de la cultura que los ha caracterizado históricamente.

Para finalizar, la intención educativa de mi Proyecto Curricular Particular es responder a la necesidad de pensar el rescate de estas prácticas corporales tradicionales desde la Educación Física construyendo un conjunto de contenidos donde tanto los recursos pedagógicos como la metodología tengan como base las prácticas corporales tradicionales -el teatro, las rondas, el juego y la danza- para generar procesos de identificación sociocultural y activar la memoria histórica en las personas con las cuales implemente el mismo, en otras palabras, por medio de este Proyecto buscó lograr recuperar en cada práctica esas dinámicas de reconocimiento del otro y del entorno para un reconocimiento propio, todo desenvuelto bajo la subjetividad corporal y la interculturalidad crítica en las relaciones inter e intra personales que se desarrollen dentro de la estructura curricular integradora-crítica que pretendo desarrollar, donde cada sujeto tenga la oportunidad de identificarse colectiva e individualmente con su entorno social y cultural, eso en relación con los ideales del desarrollo humano y sus dimensiones -satisfaciendo las necesidades axiológicas y ontológicas del ser humano expuestas por Max Neef- y el bien común, y de esta manera responder a dicha problemática descrita en el desarrollo de este documento.

La pérdida de identidad sociocultural, una problemática que se evidencia en la realidad

La pérdida de la identidad sociocultural es una problemática que se ha venido expandiendo de forma agravante desde los últimos años en el mundo, esto se puede evidenciar en testimonios de comunidades y pueblos de varios países, como es el caso de la comunidad Kaméntsá Sibundoy del Putumayo en Colombia donde su representante Muchavisol (Citada por la Agencia EFE, 2019) expresa que su grupo social “es uno de los pueblos que está a punto de desaparecer debido a la pérdida de las tradiciones culturales” (párrafo 4), o la situación del pueblo Moche en Perú que según la investigación de Fernández, D., Francia, K. y Sánchez, J. (2016) “la MODERNIDAD Y LA ACTUAL CULTURA COMERCIAL son dos de los factores socioculturales que hacen que el pueblo de Moche vaya perdiendo paulatinamente sus tradiciones y costumbres.” (p.10), entre otros ejemplos donde el capitalismo salvaje y sus modos de vida impuestos tienen gran responsabilidad.

Este capitalismo, además del proceso neoliberal de globalización, ha ido creando un ambiente de desigualdad entre las diversas comunidades y clases sociales de los diferentes países -especialmente los latinoamericanos- configurando una realidad con grandes trastornos sociales dentro de los cuales está el problema de la identidad, y esto se debe a que como lo describe Guevara (2011):

Una clase nueva de economía de libre mercado nace alrededor del globo y sus consecuencias económicas y sociales podrían estar generando una serie de resultados negativos. [...] Estamos viendo y veremos los aumentos masivos posibles en la pobreza, en el crimen, y en el desempleo, especialmente en el Tercer Mundo, que carece de los sistemas políticos y legales con que cuentan los Estados avanzados. A esta economía descontrolada y con consecuencias extremadamente negativas para los países que no pueden oponérsele se le llama “capitalismo salvaje”. (p.14)

Por consiguiente, es precisamente esa imposibilidad de los países a oponerse a este modelo global lo que termina por causar no solo una globalización económica sino también una globalización cultural, donde las comunidades, pueblos indígenas, grupos sociales y demás comienzan a encontrarse en un espacio que les vende e impone una forma única de ver, comprender y estar en el mundo soportado en unas dinámicas de un consumismo

ostentoso y superfluo y que va en contra de diferentes visiones y perspectivas de la realidad particulares que poseen y caracterizan a diferentes culturas, las cuales por presión de este capitalismo terminan relegados a una posición donde la preservación de sus costumbres y prácticas corporales propias es una tarea cada vez más compleja y casi que imposible, más aún, cuando “Este modelo cultural global no es compatible con la sobrevivencia sobre el planeta, por lo que sólo es posible sobre la miseria y exclusión de grandes sectores de la población del mundo.” (López, s.f, p.8) golpeando así los rasgos y procesos identitarios de estas poblaciones e implantándoles una identidad que no se oponga al actuar capitalista.

Estas son las razones por las cuales muchos críticos lo denominan salvaje, ya que ataca de forma indiscriminada a toda cultura que este en contra de las dinámicas globales y de producción económica, en este sentido, el contexto actual ha llevado a que la mayoría de las prácticas corporales de los sujetos en su cotidianidad sean impuestas o condicionadas por la cultura dominante del neoliberalismo, dado que de acuerdo con Bauman (2013):

Los mercados poseen el control absoluto de los canales de representación, publicidad y comunicación, a las fuerzas críticas y de la oposición no les queda otro remedio que actuar de acuerdo con las reglas del mercado. [...] Hemos sido adiestrados en forma agresiva, nos hallamos en una situación en la que, de modo constante, se nos incentiva y predispone a actuar de manera egocéntrica y materialista. (p.39)

Construyendo de esta manera una sociedad actual que se caracteriza por desenvolverse a través de prácticas mercantiles y de consumo, las cuales son fomentadas por el modelo de globalización que entrada la modernidad empezó a guiar las dinámicas del mundo dejando poco espacio, sino nada, para los proyectos de Estado-nación vistos como obstáculos para la expansión del capitalismo global (De Sousa,2007), esto con el fin de poder instaurar dinámicas hegemónicas bajo el nombre de “liberalizantes” y poder tener un mayor control sobre los diversos contextos, afectando de este modo la permanencia del relativismo cultural y la interculturalidad crítica, debido a que son elementos que no están en sus planes de “progreso contemporáneo”, concepto descrito por Bauman (2007) quien explica que dicho progreso apunta a la significación de la supervivencia individual por encima de la noción de mejoras compartidas.

Con respecto a esto, dicha responsabilidad del capitalismo salvaje es uno de los primeros factores que influyen en la pérdida de identidad sociocultural y esto se manifiesta

de tal modo que, como lo expone Riccardi (2004), la estructura de esta nueva economía global carece de una preocupación por el hombre y sus valores éticos y morales preocupándose principalmente por otros aspectos como la capacidad productiva de este para un mejor desarrollo y avance del mundo donde “Esta declaración de ‘buenas intenciones’ era evidentemente pobre para satisfacer los deseos (o las necesidades) de la sociedad” (p.122), es decir, que el capitalismo salvaje en su desenvolvimiento ignora las dinámicas y relaciones sociales de los sujetos que responden a sus necesidades ontológicas y axiológicas, lo que termina dificultando que estos por medio de la interacción con el otro construyan una identidad colectiva, en especial cuando la realidad en la que están inmersos existe una carencia de valores éticos y morales que guíen su accionar político, social y cultural, lo que causa que se desenvuelvan socialmente de manera ingenua donde en la mayoría de ocasiones son inconscientes de los mecanismos de control que limiten y direccionan sus acciones.

La problemática ocurre entonces en mayor medida cuando el fenómeno del capitalismo neoliberal construye dentro de su proyecto global una cultura que se desenvuelve bajo prácticas de consumo y mercantilización -como se describió anteriormente- con la cual garantizan su crecimiento y permanencia como modelo económico, político y social del mundo entero, sin importar que se instaure como una cultura hegemónica y dominante y se comience a desarrollar un ejercicio de imposición y desdibujamiento de otras culturas constituidas históricamente desde mucho antes del origen de la nueva cultura capitalista.

Dicha cultura capitalista -hegemónica y dominante- golpea de manera directa los procesos de identificación sociocultural, debido a que como lo expone Revilla (1996), construir una identificación colectiva con un grupo social y sus costumbres culturales favorece a la conformación de una identidad individual ya que el sujeto encuentra en estas prácticas un sentido que brinda significado a su acción en el contexto, en otras palabras encuentra certidumbre, y esta utopía individualizadora busca todo lo contrario, para este modelo globalizador un ambiente de incertidumbre social es ideal, ya que es por medio de esa incertidumbre del sujeto que logran llevarlo a encontrar una respuesta a ella en el consumo y en la satisfacción de sus egos, y es por eso que utilizan el exceso de información para generar más incertidumbre y mantenerla presente en la realidad.

Con respecto a lo anterior, este fenómeno global en pro de su desarrollo ha realizado un ejercicio discriminatorio contra la diversidad cultural, y es dentro del análisis de este sistema complejo, como lo es el capitalismo actual, que es importante abordar otros factores que son consecuencia de lo descrito anteriormente e influyen de alguna u otra manera en la problemática de la pérdida de identidad sociocultural, dichos factores son la desigualdad social, la pobreza, el desempleo, la destrucción ambiental, entre otros, que afectan la realidad de las personas creando unas condiciones precarias de vida desde las cuales es difícil dar respuesta a las necesidades tanto axiológicas como ontológicas del sujeto para un adecuado desarrollo humano, mismo contexto social que termina por afectar de igual forma los procesos de identificación individual, colectiva y por ende sociocultural, esto se debe, de acuerdo con López (s.f), a que:

Las modificaciones en el modo de gestionar la economía capitalista han dado lugar a lentos pero profundos cambios en los valores de las elites dirigentes. Por ello afirma Torres López: Y hemos subrayado también que la crisis actual tiene mucho que ver con el modo en que se toman las decisiones, con la capacidad que cada persona y los grandes colectivos tenemos para intervenir en la vida pública, es decir, con la política, con el poder, con la influencia muy distinta que cada uno, hombre o mujer, rico o pobre, cliente o banquero, ha podido tener. Además, esta crisis es paralela y de hecho está íntimamente unida en la medida en que con nuestro modo de producir genera contaminaciones, cuyas consecuencias han producido la crisis ecológica. (p.8)

Afectando de esta manera las diferentes formas que tienen diversos grupos sociales de ver, estar, ser y comprender el mundo, buscando implantar una única perspectiva (Echeverría y Morocho, 2018) , con la cual pasar de lo heterogéneo a lo homogéneo y de lo colectivo a lo individualista, donde se rompe la relación del sujeto con su cuerpo -pasando de ser a poseer- y con el cuerpo de los demás (Le Breton, 2002) y donde también se rompe la relación hombre-naturaleza, lo que causa que se dé una extracción irresponsable de los recursos que esta ofrece.

Dicha imposición de este nuevo estilo de vida –donde la producción y el consumo son la base del orden social y económico (Bauman, 2013)- termina obligando poco a poco a los sujetos a transformar su identidad para poder ingresar a lo que se vende como la única forma de desarrollo económica, social e incluso cultural –Capitalismo- estableciendo, como

lo describe Roveda (2006), un ambiente de tensión entre las prácticas hegemónicas y dominantes que se imponen en contraposición con las lógicas y costumbres propias de los diversos contextos culturales, donde la preservación de la identidad sociocultural propia se convierte en un desafío diario para los sujetos que terminan más preocupados por rastrear sus rasgos identitarios para no perderlos del todo que en aportar al crecimiento de su cultura en relación con las demás, problemática que aumenta según este autor:

Si tenemos en cuenta que estas identidades hoy (de manera individual o colectiva) están expuesta a distintas narraciones, imágenes, medios, mensajes y tecnologías que las reconfiguran y, a su vez, retan sus valores y cosmogonías a cada instante. (p.59)

Es así, como la problemática de la pérdida de identidad sociocultural se instaura con más fuerza en el contexto social a medida que avanza el proceso de aculturación por parte de la globalización (Echeverría y Morocho, 2018), derivando todo en un desarraigo de costumbres y prácticas corporales tradicionales donde hay una decadencia de la memoria histórica y una anulación de la tradición cultural, ya que históricamente “Las masas populares oscilan entre aceptar las reglas de comportamiento del proletariado industrial o persistir en las formas de comportamiento social y político” (Romero, 1964, p. 149) impuestas por los nuevos modelos de la globalización.

Retomando el planteamiento de Bauman (2007):

El sueño de convertir la incertidumbre en algo menos desalentador y lograr que la felicidad sea algo permanente gracias a retocar el ego y retocarlo cambiándole el aspecto, es la <<utopía>> de los cazadores, una versión liberalizada, privatizada e individualizada de las viejas visiones de la buena sociedad, de aquella sociedad hospitalaria para con la humanidad y sus miembros. (p. 150)

Es esa sociedad de cazadores, como la describe Bauman (2007) la que termina atacando, relegando, aplastando, desdibujando y extinguiendo las costumbres y prácticas corporales tradicionales de grupos culturales vulnerables a esta invasión cultural global que les impone una forma única de ver, comprender y estar en el mundo, obligándolos a observar la realidad desde la óptica que ellos quieren y no desde la perspectiva propia de estos sujetos, y dicha sociedad de la individualización ataca estas otras visiones del mundo precisamente porque representan una actitud de guardabosque y jardinero que describe el

autor donde hay un equilibrio de las cosas natural o preestablecido, en otras palabras hay una identidad con los demás y con el entorno, un sentido y significado a la acción y momentos de reflexión crítica de la realidad, cosas que aterran y no le interesan a los cazadores quienes viven dentro de la utopía, luchando insaciablemente con el temor de fracasar de forma individual y por ende caer en una derrota personal, en vez de proyectarse hacia ella.

Para culminar con esta crítica al mercado global del capitalismo neoliberal y su influencia en la pérdida de identidad sociocultural que se presenta en el mundo es pertinente retomar el planteamiento del sociocrítico Eduardo Galeano (1971) al expresar que:

La sociedad indígena de nuestros días no existe en el vacío, fuera del marco general de la economía latinoamericana. Es verdad que hay tribus brasileñas todavía encerradas en la selva, comunidades del altiplano aisladas por completo del mundo, reductos de barbarie en la frontera de Venezuela, pero por lo general los indígenas están incorporados al sistema de producción y al mercado de consumo, aunque sea en forma indirecta. Participan, como víctimas, de un orden económico y social donde desempeñan el duro papel de los más explotados entre los explotados. (p.29)

Teniendo como principal responsable de la pérdida de identidad sociocultural al factor socioeconómico, es fundamental entrar a analizar otros factores de orden sociocultural que también han influido e influyen actualmente en dicha problemática, para esto es necesario enfocarse en el continente Latinoamericano, dado que históricamente estos países tienen en común que desde el proceso de colonización que sufrieron comparten una serie de dificultades sociales, como la delincuencia común, la criminalidad, los altos índices de desempleo y pobreza, entre otros, políticas, donde resalta en especial la corrupción, económicas, como las que se han venido describiendo a lo largo de este documento donde la globalización neoliberal del capitalismo es la principal causante de estas, y principalmente culturales que se evidencia en la pérdidas de sus costumbres y tradiciones ancestrales.

Estas problemáticas socioculturales explica Galeano (1971) tienen su origen en el periodo de invasión Europea a América Latina, pues es en ese periodo histórico denominado colonización donde según este autor se puede identificar los peores atropellos

hacia las diversas culturas, en ese tiempo indígenas, que habitaban las tierras de este continente y que fueron víctimas de sucesos como saqueo, imposición de costumbres, esclavización, discriminación y demás actos de violencia por parte de los europeos hacia los indígenas latinoamericanos que De Sousa (2010) recoge bajo el termino de “epistemicidio” refiriéndose a la destrucción violenta de saberes propios de los pueblos por parte del colonialismo occidental con el cual se comete un crimen en contra del relativismo cultural y la diversidad de costumbres y tradiciones de diferentes comunidades, pueblos, entre otros grupos sociales.

Aquí es clave reconocer que es desde este episodio trágico de Latinoamérica que se puede realizar un rastreo evidente de la pérdida de identidad sociocultural derivada incluso en la desaparición total de algunos grupos sociales y con ellos sus costumbres y tradiciones ancestrales, dado que como lo ejemplifica Galeano (1971) “Los indios de la América sumaban no menos de setenta millones, y quizás más, cuando los conquistadores extranjeros aparecieron en el horizonte; un siglo y medio después se habían reducido, en total, a solo tres millones y medios” (p.23), es decir, que la conquista española a América Latina generó incontables consecuencias socioculturales que incluso hoy en día aún son bastante evidentes.

Es de esta manera, que este proceso histórico que se denominó el *descubrimiento de América* se puede tildar en realidad como la conquista de América Latina en donde se cometieron actos violentos sin ninguna ética de por medio, y lo que dio origen a la pérdida de diversas culturas latinoamericanas debido a desdibujamiento de sus identidades, ideas que fortalece Zambrano (2017) cuando describe que:

Desde la conquista española hasta nuestros días, el territorio ha pasado por cambios que han moldeado nuestra cultura hasta nuestros días. Importantes símbolos, tradiciones, artes se perdieron en el tiempo y aquellos conocimientos y tradiciones fueron destruidos por los aires de superioridad con que los españoles llegaron a nuestras tierras para arrancar nuestras riquezas materiales e inmateriales. [...] Esta sería una de las grandes pérdidas de identidad cultural, la cual fue forzada por la colonización, por la sed de riqueza y dominio de las naciones conquistadoras, a quienes no les importó acabar con las culturas establecidas y exterminar a miles de personas. (Párrafo 3)

Y es por estas razones que se puede decir que es a partir de estos sucesos que las culturas empezaron a sufrir un proceso indignante de exterminio, desprecio, esclavitud, violencia, discriminación y de más actos deshumanos en contra de sus relaciones sociales, prácticas corporales tradicionales, experiencias corporales, cuerpos y de sus identidades.

A partir de este bagaje histórico es que se puede comprender de mejor manera los diferentes factores socioculturales que inciden de forma significativa en el desarrollo de esta problemática, es así como se encuentra que en la actualidad hay un déficit de trasmisión cultural y mantenimiento de una memoria histórica, y esto se debe a la falta de interés por parte de las nuevas generaciones por conocer y ser partícipe de las diversas costumbres y tradiciones propias de la cultura a la cual pertenecen, sin embargo, esta falta de interés muchas veces no se da de manera intencional o consciente ya que como lo expone Echeverría y Morocho (2018) “Las evidencias empíricas testimonian el paulatino abandono por parte de las nuevas generaciones de las costumbres y tradiciones ancestrales y la adopción de patrones culturales ajenos a su idiosincrasia.” (p.19) lo que conlleva a que el desinterés se dé precisamente por esa adopción e imposición de modos culturales ajenos como el occidental que se ha venido sufriendo desde la época del colonialismo.

Esta falta de interés se debe también a que dentro de esos procesos culturales ajenos e impuestos incluyen la inserción masiva de las tecnologías denominadas como Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación -en adelante NTIC-, el uso excesivo de estas lleva a las nuevas generaciones a invertir la mayoría de su tiempo libre o tiempo de ocio en el uso de estas, dejando de lado otro tipo de prácticas de componente más humano dado la interacción presencial con el otro como los juegos, la danzas, las rondas, entre otras, esto ha conllevado a que:

La sociedad cultural tradicional se encuentra involucrada en un desequilibrio cultural de sus tradiciones autóctonas. Producto de la utilización de nuevos medios de comunicación han ocasionado la ruptura tradicional de preservación cultural generacional, quiere decir, que las nuevas generaciones ya no identifican su cultura como propia. (Echeverría y Morocho, 2018, p. 34)

De esta manera, la ausencia de la trasmisión cultural en la sociedad latinoamericana ocasiona que las generaciones adultas y las generaciones juveniles no cuenten con espacios

de encuentros e interacción socioculturales donde por un lado puedan compartir, mantener y conservar esas prácticas corporales tradicionales que son significativas para una determinada cultura, y por otro lado nutrir ese conjunto de saberes, prácticas, costumbres y tradiciones propias por medio de la interacción con otras culturas y diferentes perspectivas de la realidad en un proceso intercultural con el cual establecer una forma particular de ver, estar y ser en el mundo, es así como Peña (2009) parafraseado por Fernández, Francia y Sánchez (2016) identifica un panorama no muy prometedor al apuntar que:

Cada comunidad cuenta con sus costumbres y tradiciones que poco a poco se han ido perdiendo por falta de interés de las personas jóvenes, tales como festividades patronales [...] por lo cual los niños muy poco participan de las costumbres de los pueblos, entiendo que a futuro se perderán por completo dichas costumbres y tradiciones. (p. 47)

Lo que lleva a pensar que, si no se da dicha transmisión cultural y se continúa imponiendo una cultura que no es propia por medio de mecanismos de control como los económicos y educativos, lo más probable es que se sigan desdibujando culturas en el continente con el fin de instaurar una única cultura global, se siga enterrando lo heterogéneo a favor de la homogenización tanto de pensamiento como de prácticas, y en si se siga perdiendo la identidad sociocultural a nivel latinoamericano.

Adicional a los pocos espacios de encuentros culturales entre diferentes generaciones y diversas culturas se suma la pérdida de una memoria histórica, entendiéndola como “El espacio intangible que mantiene enseñanzas intrínsecas de una étnica o cultura. Es decir —La memoria colectiva y la tradición oral tienen su base histórica ahí, son parte misma de las experiencias, prácticas y pedagogías de pensar, sentir, ser, estar, devenir ...” (Echeverría y Morocho, 2018, p.33), se puede comprender las consecuencias que pueden derivar en su pérdida, pues de esta manera los diversos grupos sociales pertenecientes a una cultura no van a tener un bagaje histórico y mucho menos una enseñanza de las prácticas corporales y conocimientos que han caracterizado a sus antepasados dificultando así la configuración de su identidad tanto individual como colectiva con la cual darle sentido y significado a sus acciones en el contexto social.

Otro de los factores que afectan los procesos de identificación sociocultural es el desplazamiento de sus territorios que sufren varias comunidades en todo el continente por

diversos motivos, tales como la explotación exagerada e irresponsable de los recursos de la tierra, que ha causado la crisis ecológica mencionada anteriormente donde cada vez se deteriora la naturaleza y son menos los lugares donde algunos pueblos, en particular indígenas o el campesinado, puedan habitar, conflictos armados internos de algunos países, los cuales llevan a apoderarse de diferentes tierras expulsando los grupos sociales vulnerables que históricamente han vivido en estas, implementación de nuevos proyectos infraestructurales por parte de los gobiernos locales, que en muchas ocasiones también obligan a muchas familias a un abandono de sus hogares, entre otros motivos como el exilio o emigración que generan un mundo donde se rompe la relación de las personas con los lugares que habitan predominando la tendencia a la homogenización cultural (Togores, 2020, p.35).

En este sentido, retomando los planteamientos anteriores se puede decir que cada uno de estos factores de orden sociales, culturales, políticos y principalmente económicos han influido a la pérdida de la identidad cultural sobre todo en América Latina, estos diversos motivos llevan histórica y actualmente a un proceso de aculturación sobre diferentes comunidades, pueblos, grupos sociales y sujetos pertenecientes a una cultura particular, entendiendo aculturación como

Tendencias unilaterales donde existe una cultura dominante y otra dominada, en la que, aunque ambas se influyen una de la otra, la cultura dominada es la que tiene mayor probabilidad de cambios culturales a nivel psicológico en cada individuo perteneciente al grupo dominado, además de la aculturación o cambio cultural del grupo. (Sánchez, 2019, p.33)

Y este fenómeno social como tal incide de manera directa sobre los procesos de identificación tanto individual como colectiva de las personas, dado que estas no constituyen su forma de pensar, ser y estar en el mundo desde una postura consciente de sus acciones y experiencias en interacción con los demás sujetos de su grupo social y con el entorno mismo donde están inmersos, sino que simplemente adoptan y se adaptan a un modelo global y dominante el cual se les es impuesto y no se les da opción de no aceptarlo y reproducirlo, en este sentido como lo expone Páez y otros (2000) “la aculturación va a afectar las prácticas y hábitos culturales, la identidad, los valores y la personalidad de forma diferente.” (p.38) y dicha afección se da por medio de la pérdida de esas prácticas y hábitos

culturales, de los valores, de la perspectiva de mundo que posee el sujeto, y, por último, con el desdibujamiento y pérdida de una identidad con el fin de que el proceso de imposición de mecanismos de control sea más sencillo y no encuentre posturas que se opongan a la cultura hegemónica y homogeneizadora.

Con este panorama internacional de la problemática, es pertinente realizar una lectura del contexto local e identificar de qué forma se está llevando a cabo el aumento de la pérdida de identidad sociocultural en este, en Colombia el problema se puede evidenciar principalmente en las comunidades de trascendencia indígena, pues estos pueblos son los que en la actualidad aún conservan muchas de sus costumbres y tradiciones ancestrales pero desafortunadamente muchos de estos grupos han ingresado a un periodo de extinción, pues como lo expone un estudio de la Institución Redacción vivir en el año 2018:

Se calcula que en Colombia existen 102 pueblos indígenas, de acuerdo con cifras identificadas por distintas organizaciones y entidades que trabajan con estos grupos. Según la Corte Constitucional Colombiana, 36 se encuentran en riesgo de extinción [...]. Pero otras organizaciones dicen que otros 31 afrontan un riesgo de exterminio por ser muy pequeños, (como los Nonuya, en Amazonas, que son apenas 100 personas), para un total de 67 Pueblos Indígenas en riesgo de desaparición. (Párrafo, 12)

Donde los factores sociales causantes de dicha desaparición tienen que ver directamente con la expansión de las nuevas dinámicas globales las cuales generan, por una parte, un deterioro del ambiente natural reduciendo el espacio territorial rural donde habitan estas comunidades y por otra parte, cambios en el sistema educativo que tienden a ignorar los saberes culturales de estas personas formándolos bajo modelos homogeneizadores - Aspecto que se abordara más adelante a profundidad-, sin embargo dicha desaparición se suma a otros factores de orden social como la problemática de conflicto armado que atraviesa el país desde hace décadas y el desplazamiento forzado de estas comunidades con el fin de apoderarse de la tierra, problemas que también derivan del mismo modelo globalizador que en sus dinámicas económicas y de mercado global han estimulado el origen de mercados ilícitos como el narcotráfico, a minería ilegal, el lavado de dinero, entre otros, que son los causantes del desplazamiento de dichas comunidades o pueblos (Mejía, 2001).

En el contexto colombiano también se pueden identificar instituciones que son conscientes de la pérdida de identidad sociocultural y por lo tanto empezaron a organizarse para construir estrategias y proyectos con los cuales preservar en el país las costumbres tradicionales y propias que constituyen los rasgos identitarios de los diversos grupos sociales colombianos como las mismas comunidades indígenas, pueblos campesinados, entre todos los demás que han sufrido de la imposición de una cultura de supremacía del capitalismo que va en contra de sus propias lógicas, un ejemplo de dichas instituciones es:

La institución del Cabildo de Indígenas –de origen Colonial– en Colombia ha sufrido varias transformaciones históricas que la han convertido, en la actualidad, en la principal organización comunitaria para la defensa de la autonomía de los pueblos originarios, siendo, en el caso del pueblo quillasinga de Mocondino (San Juan de Pasto), el elemento que conecta el pasado ancestral con el presente de resistencia y reconstrucción histórica ante los atropellos de la contemporaneidad. (Ceballos, 2016, p.329)

Institución que ha buscado desde hace algunos años, implementar y poner en práctica procesos de recuperación y revitalización de sus memorias, desde la cuales construir un espacio de resistencia ante esos atropellos que el contexto postmoderno ha ocasionado a sus costumbres y prácticas corporales tradicionales.

Sin embargo, es necesario comprender que, si bien Colombia comparte muchos de los factores socioculturales, políticos y económicos que a nivel latinoamericano influyen en la pérdida de identidad sociocultural, este tiene sus propios factores y situaciones problemáticas que inciden en que esta problemática de un déficit en los procesos de identificación individual y colectiva en la sociedad aumente.

Uno de estos factores es el conflicto armado que ha sufrido el país desde hace más de 60 años, el cual al concentrarse especialmente en las zonas rurales del país ha llevado a que diversas comunidades se vean afectadas entrando en contextos donde incluso su desarrollo humano es pisoteado, así lo expresa Domingo (2018) al evidenciar que “Organizaciones de sociedad civil denunciaron hoy las graves violaciones de derechos humanos enfrentadas por diversos pueblos indígenas de Colombia - ocurridas en el marco del conflicto armado interno-, que han puesto a un 65% de esta población en riesgo de extinción.” (párrafo 1) debido a los desplazamientos forzados que sufren estos grupos

socioculturales de sus territorios encontrando de esta manera una dificultad para preservar sus prácticas corporales tradicionales debido a que están más preocupados por encontrar un hogar y poder sobrevivir que por fomentar y promover espacios de encuentros culturales con los cuales fortalecer su patrimonio cultural y preservar su identidad, esto lo identifica también Domínguez (2020) en su estudio de la pérdida de identidad cultural de las comunidades que habitan en el departamento del Amazonas Colombia cuando justifica que “En la actualidad, estas comunidades han dejado a un lado sus culturas y sus dialectos nativos y una de las razones desde donde se puede dar razón de esto, es debido al desplazamiento forzado por parte de grupos armados [...] y que han impedido su crecimiento cultural y social” (p.7)

Retomando el planteamiento de Domingo (2018) este autor también contribuye a identificar otro factor que causa dichos desplazamientos forzados, el cual es la implementación de megaproyectos dentro de diversos sectores naturales, en especial estos lo que buscan es una explotación de recursos de la tierra que en el caso colombiano está guiado en buena parte a la extracción de petróleo, este autor explica que dicho desarrollo de megaproyectos terminan por generar unas consecuencias ambientales de contaminación y de fragilidad geográfica que obliga por salud a diversos grupos sociales abandonar su territorio y si no es este aspecto ecológico son los mismos gobernantes gestores de la implementación los que terminan casi obligando que estos sujetos dejen a disposición el lugar para su explotación.

Claramente, dicha explotación de la naturaleza deriva del factor económico del capitalismo del cual ya se ha profundizado con anterioridad, pero es necesario retomar en este apartado para comprender de mejor manera la influencia de la explotación indiscriminada de recursos en la pérdida de identidad sociocultural y es que como lo expone Raigosa (2010) en su artículo *Perdida de la diversidad cultural*:

la imposición del modelo económico capitalista, de la mano de las fuerzas armadas y la violencia, suele generar muchos desplazamientos en poblaciones arraigadas y establecidas en territorios de alto interés estratégico, ya sea suelo para monocultivos (como la soja), exploración de pozos de petróleo, [...] La pérdida cultural y de identidad de los pueblos se produce en el instante en que estas acciones son llevadas a cabo sin respeto alguno por las culturas de la zona, hecho que permite establecer y

homogenizar los patrones de consumo y producción propios del sistema que conocemos. (Párrafo 2)

Es decir, que el sistema neoliberal capitalista sumado al conflicto armado que sufre el país desde hace algunos años derivan en los desplazamientos forzados con los cuales diversas comunidades como por ejemplo “parte de nuestra población indígena y campesina huye de sus tierras para salvar sus vidas, años de construcción religiosa y cultural de nuevo alterada por el ocio y el poder.” (Zambrano, 2017, párrafo 5).

A estos factores también se suma el alto porcentaje de criminalidad que existe en el territorio colombiano tanto en lo rural como en lo urbano, lo que dificulta esos procesos de interculturalidad en los diferentes contextos debido a que es complejo encontrar espacios donde las personas se sientan totalmente seguras, ya que como se ha venido explicando en páginas anteriores, hay muchas comunidades que incluso por el miedo optan por abandonar sus territorios dentro de los cuales han construido parte de su identidad sociocultural, esta situación la define Ospina (1999) al expresar que “Colombia es hoy el país con mayor índice de criminalidad del planeta, y la inseguridad va convirtiendo sus calles en tierra de nadie” (p.6).

Al retomar el planteamiento de William Ospina (1999) se logra realizar un rastreo de otro factor social incidente en la pérdida de identidad sociocultural colombiana, y este es el poco valor, significado e importancia que este país le da a las prácticas corporales tradicionales las cuales han caracterizado y le han dado sentido a los sujetos que habitan en este territorio, es así como se entra en una discriminación de las costumbres y tradiciones dando mayor valor a culturas ajenas terminando por desdibujar las nuestras, y todo esto lo ejemplifica de gran forma este autor cuando expone que “Colombia siguió postrada en la veneración de modelos culturales ilustres, siguió sintiéndose una provincia marginal de la historia, siguió discriminando a sus indios y a sus negros, avergonzándose de su complejidad radical, de su geografía, de su naturaleza.”(p.10)

Teniendo esto en cuenta, Colombia es un país que también atraviesa por diversos problemas de corrupción que dejan como secuelas una gran cantidad de problemáticas debido a la falta de recursos en los diversos sectores sociales que como tal es responsabilidad del gobierno garantizar, uno de estos es sin duda el sector educativo, ya que

es allí donde aparece otro factor que influye en la pérdida de identidad sociocultural el cual es la falta de acceso a la educación, pues en este territorio existen diversas poblaciones que no cuentan con acceso a ella, afectando enormemente los procesos identitarios de los sujetos al comprender que “Para evitar que las costumbres ancestrales desaparezcan la clave está en la educación con enfoque étnico, una herramienta que, aunque necesaria, no está al alcance de todos.” (Agencia EFE, 2019, párrafo 8).

Es decir, que como lo expone esta institución para responder al desarraigo del territorio que ha hecho que los rituales se pierdan y que los modos de vida cambien para siempre es necesario la educación desde su carácter didáctico y pedagógico con la cual transformar las realidades con las diferentes situaciones problemáticas inmersas en esta, y es desde esa característica que puede favorecer a la configuración de una identidad individual y colectiva que tenga como base las prácticas corporales tradicionales propias del contexto social y cultural de los sujetos.

Además de los factores ya descritos, la autora Zambrano (2017) en su artículo *perdida de la identidad en Colombia* identifica otro factor de orden cultural que ella denomina “extranjerismo”, término que utiliza para referirse a todo ese conjunto de prácticas e ideas extranjeras que han invadido nuestro territorio causando de tal manera que la cultura colombiana sea cada vez más precaria e inestable lo que según esta autora deriva en que cada vez seamos menos nosotros mismos y más el ideal de hombre de culturas extranjeras que se imponen encima de la propia, causando la pérdida de la identidad sociocultural de nuestro país, es así como Zambrano termina concluyendo que prácticas extranjeras como “los tratados de libre comercio, marcas de comida y ropa, las tecnologías, los coloquialismos extranjeros, la música, los estándares religiosos,” generan que “dé a pocos nuestro país [Colombia] está siendo moldeado para adoptar un estilo de vida y costumbres “ideales” de occidente y ser los peones de las grandes potencias.” (2017, Párrafo 2)

Siguiendo con los planteamientos de Zambrano (2017) con respecto a la progresiva pérdida de identidad colombiana, al expresar que “La resistencia nativa parece opacarse cada vez más por la globalización, el desplazamiento forzado causado por la guerra, la discriminación y el abandono del estado a dichas comunidades.” (párrafo 7) se puede

reconocer que esta autora tiene presente varios de los factores económicos, sociales y culturales descritos anteriormente, pero además se puede identificar un factor político que no se ha abordado y que también incide en la problemática que se busca contextualizar en este proyecto de grado, este factor es el abandono del estado o en otras palabras la despreocupación por su parte de preservar la diversidad cultural del país, debido a que el Estado privilegia los intereses de orden económicos e individuales de las elites dominantes y menosprecia los intereses poblacionales despreocupándose por las problemáticas que se viven en el contexto dejando que estas avancen y se lleven consigo la identidad sociocultural del país, lo que conlleva, en palabras de Zambrano a que “Este propósito individual y monetario por encima de los intereses de población y cultura, han sido causantes de que nuestro patrimonio inmaterial haga “maromas” en la cuerda floja.” (Párrafo, 5).

El abandono del Estado ocasiona que diferentes culturas queden en una posición vulnerable, y esto se debe a que el Estado se desprende de su responsabilidad social con respecto a las comunidades no respondiendo a las necesidades ni brindando las condiciones mínimas para que cada grupo social pueda tener una vida digna y desde allí preservar, fomentar y hacer crecer todo su patrimonio sociocultural que los ha identificado históricamente, y a esto se le suma el gran grado de corrupción con el cual los recursos que deben ser destinados para ayudar a estas comunidades vulnerables para diversas problemáticas sociales, económicas y políticas son destinados a otros fines que responden más a intereses elitistas que al bien general del país completo, dejando casi en el olvido la diversidad cultural.

Retomando todos los factores económicos, políticos, sociales y culturales descritos anteriormente y sumando estos en un conjunto se puede denotar que la pérdida de identidad sociocultural en Colombia es desde hace muchos años evidente y actualmente dicha problemática sigue en aumento, pues a pesar de ser un país con gran biodiversidad y diversidad sociocultural, el tiempo ha demostrado que el conjunto de tradiciones, saberes populares, prácticas corporales tradicionales, costumbres y demás rasgos identitarios que lo han caracterizado históricamente se han ido reduciendo con el tiempo haciendo que cada vez más se homogenice en vista de que “nuestra nación, ha perdido esas características que la hacen única frente al mundo, ya que a medida que transcurre el tiempo, las costumbres y

tradiciones se adaptan a un mundo cada vez más homogéneo.” (Zambrano, 2017, párrafo 9), y dicha homogenización en este país deriva de dos causas en concreto, la primera de un componente histórico como lo es el colonialismo el cual comparte con el resto de Latinoamérica donde de forma violenta se impusieron nuevas costumbres, y la segunda la globalización que se puede entender como una forma actual de colonización pero más sutil que impone un ideal y un modelo único de ser y estar en el mundo reduciendo cualquier otra perspectiva que difiera o se oponga a esta visión global de lo económico, social, cultural y político.

Después de este estudio, del cómo se evidencia la pérdida de identidad sociocultural en todo el país, es importante llevar a cabo un análisis de cómo se desarrolla esta problemática en el contexto inmediato, la ciudad de Bogotá, esto con el fin de establecer un foco en lo que será el lugar de implementación de este Proyecto Curricular Particular -en adelante PCP-, en este sentido Bogotá comparte muchos de los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan en Colombia la pérdida de identidad de las diferentes culturas que habitan en el territorio, sin embargo al ser esta ciudad la capital genera en su contexto particular otros factores que inciden en el aumento de la problemática estudiada.

Como primer factor local, de orden social y cultural, dentro de Bogotá se presenta lo que Zambrano (2017) denomina como una “inconciencia colectiva” desde la cual los diversos grupos sociales e individuos que habitan el territorio “adoptan costumbres ajenas como suyas, [...] las nuevas tendencias y la falta de apropiación de nuestras raíces y sentido de pertenecía, están provocando una pérdida en la identidad cultural” (párrafo 2), es decir, que los sujetos terminan por aceptar de manera inconsciente las prácticas corporales de una cultura ajena dejando de lado los rasgos distintivos de su propia cultura, lo que termina por representar un problema en lo que a una configuración simbólica y cultural de su identidad se refiere.

Ahora, pasando a otro punto, Bogotá dada su gran nivel de urbanización es una de las ciudades que comúnmente recibe personas pertenecientes a otras ciudades y lugares del país de las cuales algunas llegan con la idea de encontrar una oportunidad de progreso o sostenimiento laboral con el cual subsistir y poder mejorar sus condiciones de vida, es por

esta razón que Bogotá se puede considerar como una ciudad que alberga una gran diversidad de grupos sociales dado la gran cantidad de culturas que convergen en dicho territorio, sin embargo dicha urbanización también denominada *civilización* está fuertemente influenciada por el modelo global del neoliberalismo -fenómeno que se ha venido criticando en las páginas anteriores como el principal factor del déficit de los procesos identitarios en las culturas-.

Esto lo que causa, según el punto de vista de Roveda (2008), es que varios grupos sociales que llegan a Bogotá no se encuentren con muchos espacios interculturales donde su cultura entre en contacto con las demás y en ese intercambio social ambas crezcan y preserven sus rasgos identitarios, sino que por el contrario se encuentran con un contexto donde la cultura-mundo está fuertemente impuesta llevando a “imposiciones simbólicas más homogéneas y universales que particulares y plurales.” (p. 60), es decir, que la identidad de estos sujetos empieza a transformarse y adoptar un estilo de vida que no le es propio y no es acorde a sus prácticas corporales tradicionales que los han caracterizado, en otras palabras, se golpea directamente la diversidad cultural.

Desafortunadamente, siguiendo con el planteamiento de Roveda (2006), en Bogotá la llegada de las NTIC ha llevado a que los habitantes cambien su estilo de vida adoptando un modelo virtual para relacionarse e informarse alejándose cada vez más de la interacción presencial con el otro, del encuentro con la otredad, del reconocimiento de la diferencia, de la interacción intercultural, y en sí de participar activamente de la construcción simbólica y cultural de su identidad, en vez de esto la mayoría del tiempo se interactúa con estas NTIC y se asume de manera pasiva una identidad que no es propia sino impuesta y formada desde la redes informáticas, pues como lo expone este autor:

Hoy el discurso mediático posibilita enormemente la uniformidad de los lenguajes —y, en consecuencia, de lógicas y visiones de mundo— y domestica la diferencia, la variedad y la pluralidad de la expresión como otra maravillosa característica de la diversidad de las culturas. Asistimos a la rápida desaparición de los lenguajes de las identidades y entramos al triunfo rampante y voraz de un lenguaje común, al universo discursivo de los medios masivos de comunicación, que en realidad tienden cada vez más a un universo cibernético e informatizado, de carácter unidireccional. [...] La

globalización no nos garantiza que en las actuales industrias culturales se reproduzca la diversidad y se favorezcan el reconocimiento y el diálogo intercultural. (p.62)

Retomando la llegada de diversos grupos sociales a Bogotá, se puede identificar que muchos de estos son campesinos de los contextos rurales ubicados a los alrededores de la ciudad, los cuales debido a los desplazamientos forzados descritos anteriormente se ven obligados a emigrar y al llegar a esta ciudad se encuentran con un contexto totalmente diferente al cual han estado inmersos la mayor parte de su vida, pero es la misma ciudad en su afán de responder a los intereses económicos de las potencias gobernantes la que por medio de prácticas como la explotación de recursos naturales invade el hogar de estas comunidades y después las recibe en precarias condiciones sociales donde para estos sujetos es un desafío diario preservar sus costumbres y raíces culturales, esto se debe a que como lo explica Alba (2014) “El neoliberalismo, ha puesto al campesino en un momento histórico difícil a través de los tratados de libre comercio y el interés por los recursos naturales emplazados en su territorio, por parte de grandes capitales nacionales e internacionales.” (p. 22).

Otro factor que está presente en el contexto Bogotano es el alto nivel de inseguridad y criminalidad que rodea la ciudad, lo que ocasiona que en muchos barrios las personas se abstengan de permanecer en parques e incluso en las cuadras, calles, y demás espacios donde se pueden llevar a cabo juegos, reuniones feriales y demás actividades recreativas de integración y diversión para toda la comunidad, es decir, que existe una reducción de encuentros interculturales desde los cuales poder reconocerse a sí mismo y reconocer al otro, y por ende configurar procesos de identidad sociocultural de cada uno de los sujetos que participan de dichas prácticas por el miedo hacia la poca seguridad de los espacios, el abandono a estos tiempos de relaciones sociales y culturales con los demás termina por afectar la identidad individual y colectiva e impulsando a estas personas a interactuar más con las NTIC.

Además de estos factores descritos, Bogotá tiene presente otro aspecto que incide en la pérdida de la identidad sociocultural y es la explotación laboral que sufren muchos de sus habitantes generando que las personas tengan cada vez menos tiempo libre o tiempo de ocio

para pasar tiempo en familia o con amigos que en si se convierten en encuentros culturales desde los cuales configurar su identidad, sin embargo, en Bogotá y el resto del país:

Con la premisa de crear millones de empleos, el congreso aprueba la Ley 789 de 2002, que amplía la jornada laboral hasta las diez de la noche y disminuye el pago por horas extras, trabajo nocturno, dominical o festivo. tecnologías de control, propias de las empresas privadas de servicios, introducen supuestos valores como autonomía, responsabilidad, compromiso, flexibilidad, competencia y emprendimiento para que los mismos trabajadores auto-gestionen su explotación. (Abadía y otros, 2009, p.20)

Esta explotación laboral impide que se lleven a cabo esas transmisiones culturales de las generaciones adultas hacia las jóvenes debido a que no existe un espacio ni tiempo para poder generar esos procesos de interacción familiar, el exceso del trabajo termina por impedir esos encuentros culturales y por afianzar el desinterés por parte de los jóvenes de conocer acerca de su cultura -aspecto que se describió en páginas anteriores-, lo que en términos generales incide y aumenta la pérdida de identidad sociocultural en la ciudad.

Para terminar con este recorrido de referentes que evidencian la problemática de la pérdida de la identidad sociocultural en el contexto actual tanto a nivel global como a nivel local, puede llegarse al planteamiento de las siguientes deducciones, en este sentido dicha problemática se presenta en todo el mundo influenciada por un factor principal de orden económico como lo es el fenómeno del capitalismo neoliberal que en sus dinámicas de globalización ha fomentado la idea de una cultura-mundo con la cual ha desdibujado el patrimonio socioculturales de diversas comunidades que entran en un desafío de preservar sus rasgos identitarios ante la homogenización que este modelo global fomenta.

Ahora, en un contexto más delimitado como lo es el latinoamericano se encuentra que este factor económico global se suma a un factor histórico, el colonialismo, época que significativo hasta el día de hoy un ataque a la diversidad cultural que ha caracterizado a los países pertenecientes a América Latina desde el pasado, desde la colonización se comenzó a imponer costumbres extranjeras pasando por encima de las costumbres propias de nuestros antepasados.

Reduciendo un poco más el contexto, Colombia se encuentra con otros factores de orden sociocultural como lo son el conflicto armado, los desplazamientos forzados, la corrupción, la falta de acceso a la educación, entre otros que sumados a los factores anteriores agudizan la pérdida de identidad sociocultural en el país debido a las deficientes condiciones sociales en las que diversas comunidades pueden preservar y hacer crecer su cultura. Por último, y no muy lejano al contexto nacional se encuentra el contexto inmediato que es Bogotá, ciudad en la cual surgen otros factores como la explotación laboral, la inseguridad, la inconciencia colectiva, entre otros que terminan por agudizar la problemática.

Antecedentes académicos de la pérdida de identidad sociocultural

La pérdida de identidad sociocultural como se ha demostrado a lo largo de este documento es una problemática que se evidencia en diversos espacios y contextos del mundo, es por esta razón que existen diversos estudios e investigaciones realizados en los cuales se ha abordado de alguna u otra manera esta, por lo tanto, es importante realizar un recorrido por los diferentes trabajos académicos que dentro de su desarrollo se hayan acercado a esta problemática anteriormente, esto con el fin de identificar similitudes y diferencias entre la intención educativa y propuesta pedagógica que se busca llevar a cabo en este Proyecto Curricular Particular en comparación con lo descrito en otras producciones académicas que se han construido a nivel internacional, nacional y por supuesto local haciendo referencia a proyectos realizados dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, de esta forma con un panorama amplio de antecedentes se puede continuar con la construcción de la presente propuesta pedagógica desde una visión innovadora y una perspectiva de transformación social evitando caer en la replicación de estudios e investigaciones previas.

Antecedentes internacionales.

Con esto claro, en el marco internacional -en especial a nivel latinoamericano- se han llevado a cabo diversos estudios sobre la pérdida de identidad sociocultural en comunidades y pueblos indígenas que habitan el territorio de América Latina, uno de estos proyectos académicos fue realizado en el país de Ecuador por las autoras Echeverría Martínez Raisa Lizbeth y Morocho Gordillo Diana Mercedes en el año 2018 el cual

denominó “PROCESOS DE ACULTURACIÓN COADYUVANTES A LA PÉRDIDA DE IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD SHUAR DEL SITIO BALAO CHICO.”, esta tesis de grado presentada a la Universidad Técnica de Machala realiza una crítica con respecto a la pérdida de identidad cultural que se presenta en la actualidad debido a procesos que estas autoras denominan como “aculturales”, donde se llevan a cabo acciones discriminatorias a diversos grupos sociales que posee una identidad cultural construida a la cual le dan gran valor, sentido y significación, ya que como ellas lo exponen “la globalización genera agresivas presiones culturales que colocan en situación de riesgo y vulnerabilidad a las culturas ancestrales, mismas que pueden ser sometidas por la cultura dominante.” (p. 23)

Para Echeverría y Morocho (2018) estas nuevas dinámicas contemporáneas llevan a dichos grupos a modificar y adaptarse a nuevas formas y estilos de vida por la simple condición de poder entrar en las dinámicas de socialización y desarrollo económico, social y cultural del mundo global. En el desarrollo del documento critican fuertemente el cómo algunas comunidades se ven constantemente en la dificultad de preservar su identidad por la continua imposición de nuevos modelos y formas de cultura, y es por esto que con la implementación de su proyecto se buscó generar en los sujetos participantes una actitud de valorar, recatar y reconocer sus raíces ancestrales para impedir sincretismos que se dan con los nuevos sistemas educativos, políticos, y sociales, pues estas autoras parte de que:

Actualmente se aprecia un proceso de descomposición sociocultural caracterizado por la pérdida progresiva de la identidad cultural originaria en los miembros de la Comunidad Shuar localizada en el sitio —Balao Chico‖ del cantón Naranjal, hecho que se constata a través de la adopción paulatina entre los jóvenes de patrones culturales extraños a su idiosincrasia. Esta situación obedecería a la influencia de factores socioculturales derivados de la interacción social por desarrollo de la actividad turística y por la influencia en las nuevas generaciones de la tecnología de la información y la comunicación. (p.22)

En este sentido, la investigación de estas autoras se relaciona de gran manera con mi PCP debido a que comparten varios elementos en común comenzando porque ambos se centran en la misma situación problemática, el cual es la pérdida de identidad sociocultural, además de esto al igual que como lo hace este estudio ecuatoriano en mi propuesta pedagógica también parto que dicha problemática es causada por la imposición y llegada de

nuevas prácticas de otra cultura, en este caso cultura occidental o como se ha denominado en páginas anteriores la cultura-mundo, que termina golpeando lo propio y afectando la memoria histórica de diversos grupos sociales, esta conceptualización realizada por Echeverría y Morocho (2018) es de mucha utilidad porque brinda una visión de cómo se desarrolla y desenvuelve dicha problemática en otros contextos diferentes a este país, es decir, que este antecedente es un claro ejemplo de la evidencia de la problemática en un contexto particular -el ecuatoriano- y una cultura particular como lo es la **COMUNIDAD SHUAR DEL SITIO BALAO CHICO**.

Sin embargo, a pesar de que ambos proyectos tienen estos aspectos en común y tienen como principal factor generador de la pérdida de identidad cultural el proceso de globalización, se diferencian en gran medida en lo que respecta al objetivo que persigue cada uno, mientras Echeverría y Morocho (2018) buscan “Determinar los factores causales coadyuvantes a la pérdida de identidad cultural [...] a partir de la reflexión crítica de las manifestaciones fenomenológicas y percepciones discursivas de los actores inmersos en el problema” (p.24), la intención educativa de este PCP es, además de identificar los factores socioculturales es partir de estos para construir una intervención pedagógica para responder a la problemática buscando una transformación de la realidad mejorando las condiciones educativas para que las personas puedan configurar su identidad sociocultural desde ciertas prácticas tradicionales.

Es decir, que este estudio ecuatoriano se queda en la aplicación de un diagnóstico con el cual en un futuro plantear una ruta de acción con la cual recuperar y preservar la identidad sociocultural y esto lo hace además desde una investigación netamente sociológica del contexto, mientras que este Proyecto Curricular como se mencionó con anterioridad busca responder de manera pronta a la problemática con un plan de intervención desde la Educación Física como disciplina académico-pedagógica.

Otro antecedente a nivel internacional es un proyecto académico que fue realizado en el país de Perú por las autoras Lessy Fasabi Satalaya y Anlly Karol Tuanama Ordoñez en el año 2014 el cual denominaron “**CAUSAS SOCIOCULTURALES QUE DETERMINAN LA PÉRDIDA DE IDENTIDAD CULTURAL EN EL CENTRO POBLADO COMUNIDAD NATIVA KECHWA WAYKU-LAMAS, SAN MARTÍN,**

2014”, esta tesis de grado presentada a la Universidad Nacional de San Martín se realizó a través de un estudio en una comunidad particular de Perú llamada Centro Poblado Comunidad Nativa Kechwa Wayku con el fin de analizar aspectos específicos de cómo se da la pérdida de identidad cultural en su territorio y contexto debido a una causas socioculturales que determinan que dicho fenómeno ocurra.

Dicha investigación se llevó cabo dentro de esta comunidad con el fin de identificar las costumbres ancestrales intactas que estos tienen y analizar de qué manera el contexto actual comienza a influir para que estas se vean poco a poco transformadas y modificadas causando la pérdida de la identidad sociocultural, pues como estas autoras lo exponen:

Se sigue difundiendo una escasa identidad, a causa, de la globalización, la discriminación, la desaparición de la enseñanza del arte peruano en los colegios y universidades, incultura es la que se difunde ampliamente en el país, la ausencia de proyectos que inviertan en la difusión de nuestra cultura hace que esta pueda llegar a desaparecer, de tal manera todo esto trae consecuencias a que el peruano se olvide de sus raíces y empiece a adoptar costumbres extranjeras, o puede llegar a desaparecer produciendo así un asesinato cultural. (p.18)

Teniendo esto en cuenta, esta investigación peruana va muy ligada a esta propuesta de PCP debido a que se centran en la misma problemática que se identificó en el contexto Colombiano el cual es la pérdida de identidad sociocultural, este estudio de Fasabi y Tuanama (2014) busca identificar precisamente cuáles son las causas socioculturales que pueden derivar en la pérdida de una identidad, por lo cual dicho trabajo es un buen referente de mucha utilidad para aclarar ideas y planteamientos de mi Proyecto Curricular y tener una noción de otro contexto para determinar que causas se repiten en este contexto colombiano, cuáles son diferentes y que causas particulares se encuentran aquí, además en dicha tesis de grado se realiza un recorrido conceptual del término cultura, aspecto clave para mi PCP.

Partiendo de estas similitudes entre la tesis peruana con mi propuesta pedagógica, se puede decir que la principal diferencia radica en que esta investigación se desarrolla ya teniendo una comunidad o población desde la cual identificar y caracterizar dicha problemática por lo que las causas también pueden ser muy propias y particulares de esa comunidad y contexto específico.

A pesar que esta investigación académica de la Universidad de San Martín parte del mismo objeto de estudio o si se quiere decir de la misma situación problemática desde la que lo hace este proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, y a pesar de que algunas de las causas o factores socioculturales identificados por ambos proyectos son comunes, lo cierto es que estos se diferencian principalmente por el contexto inmediato en el cual se desarrollan y se buscan implementar, si bien tanto Perú como Colombia comparten ciertos factores cada uno cuenta con condiciones sociales y culturales particulares de su territorio, por lo cual la problemática de la pérdida de identidad sociocultural no se desenvuelve de igual manera en ambos contextos.

Por otra parte, si bien este estudio de Fasabi y Tuanama (2014) tiene como foco el responder a la pérdida de la identidad cultural, estas lo realizaron con el objetivo de que por medio de la implementación de su proyecto logaran identificar los factores socioculturales que aumentan la problemática en la comunidad estudiada en particular, es decir que dicha investigación buscaba “resaltar la importancia de la identidad cultural, dando a conocer como una de las alternativas para la conservación de su identidad, e incentivar a mantener viva sus tradiciones, culturas y costumbres legadas por sus ancestros.” (p.20) desde una perspectiva de las ciencias económicas con fines turísticos, caso un poco alejado a la intención educativa de este PCP en la que más que solo identificar factores, el fin es construir una intervención pedagógica desde la Educación Física con la cual resistir a estos y de tal manera generar procesos identitarios desde el rescate y preservación de prácticas corporales tradicionales que representen un sentido y significado de acción para los sujetos.

Antecedentes nacionales.

Ahora, pasando al plano nacional, en Colombia no se han realizado hasta la fecha muchas investigaciones, estudios o proyectos que tengan como punto de inicio la pérdida de identidad sociocultural como situación problemática, sin embargo, si se han desarrollado diversos trabajos que tienen como foco de atención, por un lado, la identidad y demás elementos, conceptos y concepciones ligados o derivados de esta, y por otro lado, la cultura desde diferentes perspectivas que abordan desde sus diversas nociones, construcciones y configuración además de las diversas formas de interacción social derivados del mismo termino.

De esta forma uno de los antecedentes a nivel Nacional es un artículo investigativo escrito por la autora María Teresa Salcedo en el año 2003 para la revista Colombiana de Antropología el cual tituló como “FISIONOMÍAS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN BOGOTÁ: identidad y percepción en espacios urbanos”, este artículo es una construcción de interrelaciones y dependencias de diversos conceptos como la percepción sensorial, los hábitos, la representación y diferencias cultural realizado a través de la observación e investigación de un contexto particular que realizó esta autora, dicho contexto son los espacios urbanos de la ciudad de Bogotá.

Salcedo (2003) desarrolló el documento desde el principio de interacción de mimesis y alteridad teniendo como base una perspectiva sociocultural e histórica con la cual tener un foco de análisis de los enfoques posestructurales recientes, es así como ella realiza una descripción de estos contextos dándole sentido y significación a la diversidad social y cultural de los sujetos que están inmersos en dicha vida urbana, quienes se expresan desde un contexto heteroglósico donde el lenguaje reafirma la diferencia y similitud entre los diversos puntos de vista de los participantes de la investigación. Es así como esta autora propone que “el problema de la identidad en espacios urbanos debe plantearse como un problema de representación de la percepción, precisamente como una restauración de “la diferencia” en lugar de una reconstitución de procesos identitarios que obsesionan a migrantes con hechos cumplidos.” (p.44)

Teniendo esto en cuenta, este artículo se puede determinar como un antecedente para mi Proyecto Curricular Particular debido a que también se desenvuelve desde un concepto de identidad y la principal relación está en que Salcedo (2003) lo hace desde una perspectiva sociocultural e histórica, en la cual se realiza un análisis de como las percepciones y los procesos de identidad se ven configurados por el contexto en el cual se desarrollan estos, si bien es una investigación en un contexto específico, en este texto la autora demuestra de qué manera se pueden llevar a cabo los procesos de identificación influidos por el entorno social en el cual se está inmerso, tema de mi interés debido a que la problemática que deseo abordar se caracteriza por una influencia del contexto actual sobre la identidad de las personas, dado que como se describió anteriormente son muchos los factores contextuales -políticos, económicos, educativos, sociales, culturales, históricos, entre otros-, los que han poco a poco aumentando la pérdida de identidad sociocultural en

los sujetos, en pocas palabras, este artículo investigativo es un buen ejemplo para comprender la influencia del entorno en la configuración de una forma de ver, estar y comprender la realidad social y cultural.

La diferencia de mi PCP con respecto a dicho artículo, se encuentra en que este último está centrado en un estudio y contexto mucho más específico y por ende el análisis y planteamientos que allí se desarrollan responden a las diferentes particularidades que posee el espacio donde fue desarrollado el documento, por lo cual no parte de que exista una pérdida de identidad sociocultural sino que Salcedo (2003) se preocupa más por comprender bajo que dinámicas se construye una identidad en ese contexto particular que fue estudiado por ella, es decir, que mientras mi propuesta pedagógica si reconoce una situación problémica a la cual es necesario por medio de una intervención desde lo educativo -En específico la Educación Física- buscar alternativas para transformarla o resolverla, este artículo investigativo se concentra en una investigación que permita al final tener una información con la cual comprender el cómo y porque se genera un determinado fenómeno que ese caso es la configuración de una identidad por medio de la interacción con el entorno.

Otro antecedente es una tesis de grado desarrollada en la Universidad de Sevilla en el año 2014 por Celmira Castro Suarez quien implementó su proyecto en la población de una universidad colombiana y lo denominó como “LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL CARIBE COLOMBIANO. EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO.”, este documento académico se construyó bajo el objetivo de intervenir en la formación de los profesores de la universidad pública del caribe colombiano, específicamente el contexto particular de la Universidad del Atlántico, este proyecto se desarrolló con el fin de incluir una educación intercultural dentro del ejercicio formativo de los educadores, resaltando la importancia de desenvolver los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo las dinámicas interculturales que apuntan al reconocimiento de la diferencia cultural para garantizar la preservación de una diversidad cultural evitando procesos de homogenización cultural.

En esta tesis doctoral, Castro (2014) expresa una gran preocupación por incluir procesos de interculturalidad en diversos contextos del país, en especial en la formación de docentes quienes en un futuro pueden incluir modelos interculturales en sus clases, esta autora describe que es por medio de la interacción intercultural que se puede preservar la diversidad cultural que caracteriza a Colombia, pero además piensa que es el camino para solventar o por lo menos abordar diferentes problemáticas sociales y educativas del país, bajo esa idea expone que:

El estudio de la interculturalidad y su relación con lo educativo reviste hoy un gran interés en el mundo académico, sobre todo en un país como Colombia, caracterizado por una sociedad con una rica diversidad cultural; además posee unas marcadas desigualdades sociales, así como graves problemas de exclusión de amplios sectores de la sociedad que aún permanecen en situaciones de pobreza y falta de acceso a una educación de calidad que corresponda a sus necesidades, muchas de las cuales todavía continúan insatisfechas.

Ante esta realidad, que involucra al conjunto de nuestra sociedad, es pertinente llevar a cabo investigaciones de carácter intercultural sobre los distintos problemas que afrontan países como Colombia, especialmente en lo relacionado con las problemáticas sociales y educativas, como también, analizar la importancia que hoy tiene la formación de maestros en el proceso de educación intercultural. (p. 22)

Esta investigación se relaciona con mi propuesta educativa por medio del concepto de interculturalidad o interculturalidad crítica, debido a que es uno de los factores que interviene dentro de mi problemática ya que al no estar presente un proceso educativo intercultural es que las identidades socioculturales entran en un proceso de pérdida dado que no se busca la preservación de la diversidad cultural y relativismo cultural y termina por caer en procesos homogenizantes, y en este trabajo de Castro (2014) se puede encontrar un recorrido histórico y una conceptualización profunda de la manera en cómo se han llevado a cabo los procesos interculturales en Colombia, lo que contribuye a realizar un mejor análisis con respecto a la forma como se pierde la identidad sociocultural teniendo en cuenta estos antecedentes.

Además, esta autora reconoce ciertas condiciones sociales propias del país como la falta de acceso a la educación en algunas comunidades y la desigualdad social, mismas que

identifiqué en páginas anteriores como factores causantes de la situación problemática en estudio, sin embargo, a pesar que la investigación de Castro (2014) se centra en un concepto clave dentro de mi PCP como lo es la interculturalidad, esta lo hace con el fin de incluir este aspecto dentro del proceso educativo de la formación de docentes en la institución particular que ella escogió para llevar a cabo su proyecto, más no con el fin de realizar un rescate de identidad sociocultural como si es mi propósito, a pesar que esta autora reconoce que por medio de la interculturalidad se puede solventar algunas problemáticas sociales, dentro de dichas problemáticas no hace énfasis en la pérdida de identidad sociocultural.

En pocas palabras, esta tesis de grado es un muy buen antecedente que me puede ejemplificar de qué manera se puede incluir dentro de un modelo educativo procesos interculturales con los cuales defender la diversidad cultural, sin embargo, en el caso concreto de este proyecto curricular que realizó, es por medio especialmente de la Educación Física por donde se buscará incluir un modelo educativo intercultural que no se quede en la simple interacción de diversas culturas, sino que trascienda a una interacción que permita el reconocimiento propio y del otro desde la diferencia, es decir, que la intención educativa de este PCP es implementar dinámicas de interculturalidad crítica y no simplemente intercultural -conceptos que se profundizaran más adelante-.

Como último antecedente nacional, se encuentra un artículo del autor Antonio Roveda Hoyos denominado “Identidades locales, lenguajes y medios de comunicación: entre búsquedas, lógicas y tensiones” escrito en el año 2006, este artículo analiza y describe de manera detallada cómo se ha desarrollado en los últimos años un proceso de permanente construcción y deconstrucción de las identidades debido a la influencia del contexto actual donde por medio de factores políticos, económicos y socioculturales y particularmente las prácticas de uso y consumo del modelo globalizador, llevan a una afectación de las dinámicas que guían los procesos de identificación tanto social o colectiva como la identidad individual, es decir como los componentes tiempo, espacio, cuerpo, movimiento y territorio/lugar necesarios para la constitución de una identidad se ven expuestos a cambios.

El autor a lo largo del texto analiza y profundiza cómo ciertas identidades se ven reconstituidas por la influencia a tecnologías, imágenes, medios y demás dinámicas del nuevo contexto global que terminan por contradecir e incluso no aceptar los valores y cosmogonías de estas culturales con ya una identidad construida, es así como el artículo pasa a una reflexión crítica de las constantes tensiones en la que entran estas identidades socioculturales al ver que sus propias lógicas y dinámicas son afectadas por lógicas de producción y circulación simbólica, que usan los medios de comunicación masivos causando que estas comunidades entren en una búsqueda constante de sus rasgos identitarios, ya que como lo expone el mismo Roveda (2006):

Si nos aproximamos a las nociones de identidad y de diversidad cultural de un pueblo como la exposición y el diálogo permanente con la diferencia (interculturalidad), no es muy seguro que los actuales y abruptos acontecimientos que definen la globalización favorezcan este reencuentro con la otredad en la cultura (Serrano, 2004). Tampoco, que la explosión permanente de medios, mensajes y tecnologías de la comunicación aseguren la diversidad y la variación en los relatos y de las identidades. La globalización no nos garantiza que en las actuales industrias culturales se reproduzca la diversidad y se favorezcan el reconocimiento y el diálogo intercultural. (p. 61)

Lo que termina por indicar que este antecedente se focaliza en explicar cómo ciertas comunidades ven que su identidad local entran en tensión por nuevas prácticas del modelo globalizador lo que llevan a que estas estén buscando constantemente sus rasgos identitarios, es decir, es una problemática muy similar a la que pretendo abordar ya que el interés también está en comprender cuál es la identidad local -propia- que se ve afectada por una ajena - cultura-mundo - y como se va perdiendo aspectos socioculturales cayendo en ejercicios de construcción y deconstrucción de identidades. Es decir, que el punto en común entre mi proyecto con este artículo está en la identificación y en el reconocimiento de la problemática de pérdida de identidad sociocultural causada por un factor mundial de orden económico como los son las nuevas dinámicas impuestas por el modelo de globalización que termina por desdibujar los rasgos identitarios de diversas comunidades.

Si bien este texto también se centra en los procesos de identidad individual y colectiva e identidad propia e impuesta expresada en unas tensiones generales de identidad

local y prácticas nuevas que llevan a los grupos sociales a un desafío de preservar sus rasgos identitarios, Roveda (2006) simplemente realiza un análisis y reflexión crítica de la realidad apoyado en los planteamientos de otros autores que también identifican la misma problemática, mas no se preocupa por construir una alternativa o una intervención de carácter educativo desde algunas de las ramas disciplinares con la cual abordar dicha situación problemática y generar un cambio social de la realidad, finalidad que si persigue este PCP por medio de la Educación Física.

Antecedentes locales.

Con el plano internacional y nacional claro, es pertinente realizar también una revisión de antecedentes a nivel local, es decir, los proyectos académicos que se han realizado dentro de la Universidad Pedagógica Nacional dado que dentro de la institución pueden existir investigaciones o estudios que se acerquen o sean similares a la propuesta pedagógica que conforma este PCP.

Como primer antecedente local, se encuentra una tesis de grado elaborada por Oscar Javier Torres Niño en el año 2013 quien la tituló como “RECONOCIMIENTO Y EDIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES”, además de ser un antecedente proveniente de la misma institución este también fue desarrollado en la misma licenciatura en la cual soy integrante y dentro de la que me encuentro construyendo mi PCP que es la Licenciatura en Educación Física, esta tesis de grado es una investigación que se llevó a cabo en contextos escolares con el fin de generar procesos de identificación individual a través de prácticas corporales donde el sujeto reconociera e identificara como se desarrolla dicho proceso y de tal manera lograra establecer formas de incidir en procesos sociales de humanización, configurándose de esta forma como un ser humano que piensa, se relaciona, se mueve y que es consciente de sus acciones, a las cuales le brinda una significación cualitativa y un sentido simbólico por medio del que se comunica intencionalmente como un ser social, dicha investigación pedagógica construyó su intervención práctica desde una complejización de la transformación del ser humano que atraviesa lo cultural, lo simbólico, lo social, lo volitivo, lo afectivo, lo intelectual, lo político, y lo psicomotor.

En este sentido, Torres (2013) centra su preocupación por comprender y generar procesos de configuración de la identidad pero focalizada en la dimensión individual, y para lograr dicho fin hizo uso de prácticas corporales para brindar al contexto donde implementó su proyecto la oportunidad de encontrarse con un espacio con el cual reconocer e identificarse a sí mismos, dejando de lado dinámicas instrumentales de la Educación Física para hacer de esta disciplina un espacio de autorreconocimiento, ya que como este autor lo expone:

Este tipo de EF, en la que lo fundamental es cumplir con unos cánones de “sujetos”, es donde observo y parto de la “OPORTUNIDAD” de dejar de lado el pensar y actuar en pro de unos pocos individuos que cumplen con unos cánones de rendimiento físico, y pasar la página fijando la mirada, apuntando y disparando al anclaje de reconocer que cada individuo trae consigo. Factores que han de convertirse en el insumo más fuerte para el docente a la hora de incidir en la identidad de sus estudiantes. (p.17)

Con respecto a este planteamiento de Torres (2013), este antecedente local comparte dos términos que son fundamentales dentro de mi Propuesta Curricular Particular, estos son la identidad individual y las prácticas corporales, en este sentido dicho trabajo de grado realiza un recorrido conceptual con respecto al concepto de identidad individual y hace un análisis por medio de una investigación e intervención práctica de qué manera el uso de las prácticas corporales puede favorecer procesos de identificación en este caso individual, aspectos que pretendo desarrollar en mi propuesta al buscar por medio de prácticas corporales tradicionales favorecer procesos de identificación tanto individual como colectiva. Por otra parte, la conceptualización de la identidad en el contexto colombiano desde lo legal e histórico es otro punto de mi interés debido a que para comprender como se da la pérdida de una identidad sociocultural es necesario entender las dinámicas propias del contexto colombiano que lo llevan a configurar su identidad.

A pesar que Torres (2013) construye su PCP desde una preocupación por la identidad de los sujetos dentro de las clases de Educación Física, este no expresa reconocer una pérdida de identidad sociocultural en el contexto donde implementó su proyecto, sino que realiza una crítica a los contenidos instrumentales cargados de cánones – aspecto que también aborde y critiqué en páginas anteriores – y parte de allí para proponer una

metodología diferente desde la cual permitir al sujeto identificarse a sí mismo, por lo tanto se diferencia de mi propuesta particular principalmente en que si bien también se desarrolla alrededor de la identidad lo hace focalizándose en la individual, mientras que mis objetivos van ligados al desarrollo tanto de identidad individual como colectiva, y por ende sociocultural dada mi preocupación por la pérdida de esta. Otra diferencia se encuentra en que este autor se centra en las prácticas corporales en general, mientras que mi foco está en realizar un rastreo de las prácticas corporales tradicionales del contexto que han sido desarraigadas con el fin de hacer uso de estas en la metodología de mi intención educativa para generar procesos identitarios en los sujetos.

Otro antecedente que se encuentra en la Universidad Pedagógica Nacional y además también dentro de la Licenciatura en Educación Física, es un PCP denominado “FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE IDENTIDADES a través de la educación física” realizado por los autores Luis Alberto Salgado Carbajal y Sergio Joan Velásquez Reyes en el año 2015, esta tesis de grado es una investigación e intervención práctica que tuvo como objetivo el fortalecimiento de los procesos de identificación haciendo uso de la educación física como la herramienta pedagógica para lograr este, de esta manera durante el desarrollo de la investigación se construyeron e identificaron estrategias para favorecer el reconocimiento del otro y de sí mismo, los cuales son aspectos claves para lograr fomentar en los sujetos los diversos procesos de identificación.

En este sentido, Salgado y Velásquez (2015) reconocen dentro de la construcción de su PCP la importancia de llevar a cabo una implementación pedagógica por medio de la cual permitirles a los sujetos encontrarse consigo mismos estableciendo unas formas de comunicarse y relacionarse con los demás y con el entorno propia a su cultura, es por esto por lo que estos autores se plantearon con su proyecto que:

Se hará para fortalecer los procesos, que dentro de la escuela se establecen para dar forma a las identidades que nos configuran en un contexto determinado, y nos ayudan a reafirmar nuestra individualidad en la sociedad a partir de la construcción cultural que son propias, por ejemplo, la forma de comunicarnos, la forma como se entablan relaciones y la forma como se desarrollan acciones. Fortaleciendo los procesos de las identidades se ayudará a encontrarse con nosotros mismos ya que históricamente los pueblos latinoamericanos desde su descubrimiento, hemos estado controlados bajo

una serie de acontecimientos que directa o indirectamente repercuten en nosotros.
(p.11)

Teniendo esto en cuenta, el trabajo de grado de Salgado y Velásquez (2015) se relaciona directamente con mi PCP al pretender utilizar la Educación Física como herramienta pedagógica para favorecer procesos de identificación desde la diferencia y no al margen de esta, es decir, que la propuesta de estos autores es similar a mi propuesta en el sentido de pretender por medio de la Educación Física construir espacios de construcción de identidades donde la interculturalidad crítica es el horizonte para lograr no solo identificarse sino hacerlo desde el reconocimiento del otro y del entorno y el posterior reconocimiento de sí mismo, este trabajo me ofrece una perspectiva de cómo se puede llevar a cabo una implementación de la Educación Física con el fin de trabajar la identidad individual, colectiva y por ende sociocultural.

Si bien este proyecto del año 2015 se focaliza en los procesos de identificación desde la educación física, lo hace pensando en construir unas condiciones actuales de reconocimiento que permitan espacios de diversidad cultural, mientras que mi propuesta se preocupa por crear esos procesos de identificación pero teniendo como base esas prácticas corporales tradicionales que se han venido perdiendo con los años, es decir la construcción de un proceso de identidad sociocultural que tiene como base el reconocimiento del otro, del entorno y de sí mismo pero desarrollado desde la memoria histórica, si bien Salgado y Velásquez (2015) también identifican un control a nuestra diversidad cultural generado por el proceso histórico de la colonización y también reconocen un influencia de las dinámicas de la sociedad posmoderna en el déficit de configuración de una identidad, estos no parten de la situación problemática de una pérdida de identidad sociocultural - como si lo hago yo por medio del presente PCP- sino de una débil configuración de identidad, además su metodología no se basa en la inclusión y por ende rescate de prácticas corporales tradicionales como si lo pretende mi intención educativa.

Como último antecedente se encuentra un proyecto de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollado por la autora Tatiana Carolina Becerra Rodríguez en el reciente año 2020 el cual tituló “Cuento latinoamericano: hermenéutica literaria para una noción de identidad”, este trabajo de grado se propuso desarrollar una investigación-acción con el fin de responder a la necesidad de reflexionar y analizar el

proceso formativo de los maestros en formación de segundo semestre de Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori para llevar a cabo una crítica construida desde la hermenéutica literaria y de tal manera construir una noción de identidad.

Es así como Becerra (2020) por medio del desarrollo del proyecto construyó propuestas para ofrecer a esta población la opción de analizar y cuestionar la noción de identidad pero centrada a Latinoamérica, es decir, realizar una indagación y caracterización de la identidad latinoamericana desde espacios que el mismo proyecto propició para entre todos los sujetos participantes reconstruir, enriquecer ideas y resignificar conceptos, todo teniendo como base la literatura en el aula y la experiencia estética que esta brinda.

Este proyecto de grado se relaciona a mi PCP en el sentido que gira también alrededor del concepto de identidad, además de la preocupación por el contexto latinoamericano y por buscar por medio de una intervención pedagógica generar procesos identitarios donde tanto se rescaten rasgos característicos de la cultura propia como también se desprendan esas prácticas impuestas por las nuevas dinámicas sociales posmodernas y globalizadoras, dicho trabajo realiza una conceptualización y contextualización del concepto de identidad e identidad individual -que Becerra (2020) denomina como identidad personal- y también realiza un análisis de la identidad latinoamericana que es donde más centro mi interés debido a que en mi ejercicio indagatorio es importante determinar cuál es la identidad propia y cual la ajena y conocer acerca de las raíces latinoamericanas es de gran trascendencia para construir procesos de deconstrucción y emancipación para mantener y generar los procesos de la identidad sociocultural.

Sin embargo, el proyecto académico de Becerra (2020) se diferencia principalmente en que el rescate de identidad que esta autora buscó desarrollar fue desde el contexto general latinoamericano y además llevo su intervención pedagógica a cabo desde el ámbito literario, mientras que el rescate que yo pretendo desarrollar de identidad se focaliza un poco más en el contexto colombiano y en términos generales mi intervención pedagógica buscará el uso de las prácticas corporales tradicionales como recursos didácticos, teniendo a la Educación Física como la disciplina académico pedagógica desde la cual por medio de la experiencia corporal de los sujetos generar espacios de reconocimiento propio, del otro y

del entorno desde la diferencia fortaleciendo los procesos identitarios tanto individuales como colectivos y en si socioculturales.

Una mirada conceptual a la pérdida de identidad sociocultural

El presente Proyecto Curricular Particular, como se ha descrito con anterioridad en los apartados previos, busca abordar la problemática de la pérdida de Identidad sociocultural desde el rescate de prácticas corporales tradicionales por medio de la Educación Física, por lo tanto, es importante antes de construir la propuesta de intervención pedagógica con la cual perseguir dicha finalidad, tener claro la noción que se tiene de diversos conceptos que son claves dentro de la identificación y abordaje de la problemática, y que también son fundamentales dentro de lo que será la configuración de la estructura curricular, estos términos son la *identidad sociocultural*, el proceso de *aculturación*, la *interculturalidad crítica* y las *prácticas corporales tradicionales*, además del recorrido teórico-conceptual con el cual comprender de mejor forma el sentido, el papel y el significado de estos términos dentro de la presente propuesta curricular, también es necesario explicar la noción de Educación Física desde la cual se conforma la base de este proyecto.

Identidad sociocultural.

Para comenzar, el concepto principal alrededor del cual gira la problemática en el presente PCP es la *identidad sociocultural*, en ese sentido esta se puede entender desde su descomposición en tres categorías interdependientes entre sí que son identidad, identidad social e identidad cultural, ya que es por medio de la comprensión de cada una de estas que se puede llegar a la construcción de un significado para este concepto clave. Por lo cual, inicialmente es importante tener una noción de la palabra identidad que se puede entender, de acuerdo con Marcús (2011), como algo propio del ser humano:

que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación con un “otro”. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. En estas interacciones, los individuos ponen en juego sus hábitos. (p.108)

Según este planteamiento, la identidad en el sujeto es el producto de la interacción de este con los demás y con el entorno en el cual está inmerso, es por esto que tanto el sistema social como el cultural al cual pertenece el sujeto son factores que inciden en la configuración de esta, pero a pesar que generan ciertas condiciones particulares de identificación lo cierto es que no crean un campo de fuerza que impida transformar al sujeto su identidad -misma que es procesual, dinámica y nunca acabada-, dado que social y culturalmente se generan constantemente cambios que llevan también a modificar la identidad que en estos términos se vuelve “histórica y situacional al mismo tiempo [...] siendo más una forma de subjetivación que se constituye en escenarios de socialización, desde donde se construyen significados sociales de pertenencia [...] donde el sujeto se piensa a sí mismo y al contexto en el que se sitúa, y en tal sentido se auto-define.” (Marcús 2011, parafraseando a Ortiz 1996, p.108).

En vista de esa interacción social que necesita el sujeto para la configuración de su identidad es que surge la dimensión social de esta, dado que se necesita de las relaciones sociales para establecer rasgos identitarios propios y colectivos que permitan al ser humano encontrar afinidad con una serie determinada de prácticas, costumbres e incluso ideas que lo rodean y que están presentes en su realidad social, es de esta forma que encuentra aspectos en común con los demás logrando así integrarse a diversos grupos sociales con los cuales crea un sentido de pertenencia que le permite tanto identificarse colectiva como individualmente (Revilla, M.,1996).

Con respecto a esto, es que se puede hablar de una identidad social que hace referencia, en palabras de Tafjel (1981) citado por Scandroglio, López y San José (2008) a “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (p.81) desde la cual configura su comportamiento social con el que puede desenvolverse en su contexto, por medio de determinadas relaciones -expuestas por este mismo autor- que son, por un lado, las relaciones intergrupales que este establezca con los grupos a los que pertenece, y por otro lado, de las relaciones interpersonales que lleve a cabo con los demás, sin dejar de lado las intrapersonales con la cual dicho individuo terminara por autoconocerse para identificarse.

Esta noción de identidad social es reforzada por Peris y Agut (2007) al expresar que:

somos personas que necesitamos saber cómo son, qué deben pensar y hacer lo grupos de los cuales formamos parte. Es decir, tener conciencia de la identidad de los grupos a los que pertenecemos y aquéllos a los que no, nos hace la vida más sencilla y facilita nuestras relaciones interpersonales e intergrupales. Además, no podríamos llegar a un conocimiento completo de cómo somos si no incluimos en el Auto-concepto nuestra pertenencia grupal, lo que sentimos por estos grupos y la influencia que esto ejerce en nuestras creencias, percepciones y conducta (Gómez, 2006). En definitiva, estamos hablando de la Identidad social, esto es, la que deriva de la pertenencia de la persona a grupos sociales a lo largo de su vida. (p.2)

Lo que lleva a que, siguiendo con la idea de Peris y Agut (2007), la identidad social del sujeto se configure y transforme desde procesos sociales que se desenvuelven tanto individual como colectivamente, por lo tanto, esta “se genera a través de un proceso social en el cual el individuo se define a sí mismo” (Mercado y Hernández, 2010, p.234) es decir, se identifica individualmente -identidad individual-, sin embargo, de acuerdo con Giménez (1996) citado por Mercado y Hernández (2010), “como el individuo no está solo, su pertenencia al grupo va más allá de lo que piensa acerca de sí mismo, requiere del reconocimiento de los otros individuos con los que se relaciona; por ello se dice que la identidad emerge y se reafirma en la medida en que se confronta con otras identidades, en el proceso de interacción social” (p.234), es decir, que se identifica colectivamente - identidad colectiva-.

En esta misma línea, la identidad social conlleva a una identidad individual y colectiva, donde como se ha resaltado con anterioridad esta es social dado la interacción que se evidencia del sujeto con los demás, llevando a plantear que “La identidad como “fluidez” se genera en la interacción social y se construye y reconstruye constantemente en los intercambios sociales. [...] En esa interacción se presenta la influencia recíproca de cada uno sobre las acciones del otro; hay un actuar para el otro.” (Marcús, 2011, p. 108), pero dada interacción se da bajo un contexto cultural e histórico que termina también por configurar la identidad del sujeto, y es por esto por lo que se pasa a hablar de una dimensión cultural.

Sin embargo, antes de hablar de la identidad cultural es importante tener una noción de cultura para comprender de mejor manera a que conlleva esta, en este sentido se puede entender el termino de cultura, según la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales celebrada en México en el año 1982, como:

el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Terry, 2011, p.11)

lo que implica comprender el concepto de cultura desde una perspectiva plural en la cual se reconoce la diversidad de comunidades, pueblos y grupos sociales que existen en el mundo y sus diferentes formas de ver, comprender y estar en el mundo, lo que de acuerdo con Molano (2007) “equivale a reconocer la no existencia de una cultura universal” (p.71).

Con esto claro, para abordar la identidad cultural es necesario retomar el planteamiento de Marcús (2011) quien expone que:

puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros. (p.108)

Por lo tanto, la identidad cultural permite a los diversos grupos sociales compartir entre todos las costumbres, prácticas, saberes y demás tradiciones que le son propias y mantener estas a lo largo del tiempo por medio de la transmisión cultural, es decir, que es esta la que genera en el sujeto una memoria y conciencia histórica que le permite conocer de sus raíces para por medio de desenvolvimiento social preservar al tiempo que nutre de novedades su cultura para lograr de esta forma que esta se desarrolle cada vez más, esto lo refuerza el punto de vista de Cepeda (2017) al expresar que “ la identidad cultural se trata de un sentimiento de pertenencia a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, que le hacen diferenciarse del resto y por los que también es juzgado, valorado y apreciado.” (p. 254), en otras palabras, es por medio de esta que se logran interiorizar a través de generaciones los rasgos identitarios propios de cada cultura.

Esta idea también es compartida por Molano (2007), de acuerdo con esta autora, dichos rasgos culturales hacen referencia a las costumbres, valores y creencias propias de un grupo social y que por ende son producto de la colectividad de este, lo que hace que se instauren como elementos históricos, ya que en sus propias palabras “la identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, *sin* elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro.” (p. 74).

Teniendo claro estas tres nociones, se puede hablar entonces de la *identidad sociocultural*, concepto que termina por englobar y recoger todos los aspectos descritos anteriormente, ya que de acuerdo con Yañez (1997) parafraseando a Mead (1982):

la cuestión de la identidad no puede sino articularse simbólicamente, y es desde ahí desde donde el individuo interacciona con la sociedad, y ésta con sus miembros para articular sendas respuestas plausibles, procesos en los que es fundamental la internalización de lo socio-cultural por parte de los individuos, con el consiguiente refuerzo de las pautas socioculturales desde los roles adoptados y ejercidos activamente por aquéllos. (p. 28)

Es decir, que en el presente PCP se aborda y se entiende a la *identidad sociocultural* como aquel proceso individual y colectivo por medio del cual el sujeto en su interacción con los demás y con el entorno se desenvuelve bajo diversas dinámicas de reconocimiento, que se desarrollan según Marcús (2011) a través de tres distintos niveles de análisis que son “el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros.” (p.108).

Es decir, que el sujeto termina por identificarse a medida que se relaciona socialmente y conoce su cultura y la de los demás, sin embargo, para este proyecto es fundamental también comprender que la *identidad sociocultural* de las personas se construye, junto con los procesos de reconocimiento que esta conlleva, desde la diferencia y no al margen de esta, pues como lo expone Grimson (1999) Citado por Marcus (2011) “las identidades nacen y se construyen siempre tomando conciencia de la diferencia, es decir en relación con los otros.” (p.109), lo que termina por evitar comportamientos discriminatorios que afectan la diversidad cultural, y por el contrario generando espacios de

respeto y aprendizaje de lo diferente fortaleciendo procesos interculturales y fomentando el relativismo cultural -aspecto que es una de las finalidades de esta propuesta académica-.

Aculturación.

La identidad sociocultural entra en una situación de pérdida a medida que se lleva a cabo un proceso de *aculturación* con los diversos grupos sociales pertenecientes a diferentes culturas, es por esta razón que este concepto es clave dentro de la identificación de la problemática que se realiza en el presente proyecto académico, por lo que es importante comprender el significado del mismo, en este sentido la *aculturación* es un término que a lo largo de la historia se le han atribuido múltiples nociones que varían de un contexto histórico a otro, sin embargo, en términos generales se puede entender como el proceso que sucede “con las personas de diversas culturas y lenguas cuando entran en contacto las unas con las otras” (Arenas y Urzúa 2016, parafraseando a Park, 1914, p. 118), en otras palabras, se refiere a dinámicas de cambio y traspaso cultural que se desarrollan dentro de la interacción entre culturas, ya que según Valdés (2002) citando a Herskovits (1964), la define como “la transferencia de elementos o rasgos de una cultura a otra [...] es la transmisión cultural en marcha” (p.3), que por lo tanto se caracteriza por ser “un fenómeno que involucra cambios en una o varias personas como resultado del contacto entre culturas diferentes.” (Ferrer y otros, 2014).

Teniendo claro esta noción general, en este PCP se aborda la *aculturación* como el proceso en el cual una o más culturas son sometidas a una cultura hegemónica o dominante dentro de la interacción entre estas, idea que refuerza Arenas y Urzúa (2016) al expresar que el resultado de este proceso es “invariablemente la adaptación a la cultura dominante en desmedro de la cultura de origen.” (p.118), dado que “existe una cultura en una posición de poder necesaria y suficiente que al entrar en contacto con otra impone sus reglas de comportamiento social y cultural” (Valdés, 2002, p.4), es decir, que se comienzan a perder de manera forzosa y no voluntaria los rasgos identitarios propios de las culturas a causa de la imposición de prácticas, costumbres y saberes de una cultura ajena.

Con respecto a esto, la *aculturación* termina por dirigir un cambio cultural unilateral donde, de acuerdo con Pérez, (2011), “el conflicto cultural podría llevar a la pérdida de las identidades” (p.395) de las culturas sometidas llevando a estas poco a poco a un

desdibujamiento hasta llegar incluso a su desaparición. Es por esto, que en este proyecto se concibe este término como:

Un proceso social de encuentro de dos culturas en términos desiguales, donde una de ellas deviene dominante y la otra dominada. Es dominante, por un lado, porque la acción cultural invasora se impone por la fuerza o la violencia y, por otro lado, aunque la dominada es violentada o conquistada, hace frente a la intervención de los primeros, mediante el sometimiento incondicional o a través de la resistencia social, valiéndose de múltiples recursos de subsistencia. (Mujica, 2002, p.2)

Esta definición donde Mujica (2002) comprende la *aculturación* como la acción de privar al otro de su cultura debido a que permite identificar a este proceso como uno de los factores desde los cuales se hace evidente la pérdida de identidad sociocultural como una problemática que se debe abordar para encontrar posibles soluciones a ella, y de igual forma para establecer una resistencia a esa “pérdida paulatina de elementos o rasgos propios de una cultura” (Gaete citada por Valdés, 2002, p.4) que fomenta este fenómeno cultural denominado *aculturación* donde “los miembros de la parte dominante [...] se consideran a sí mismos como los portadores de “la cultura” y como individuos dotados de inteligencia, iniciativa y fuerza.” (Mujica, 2002, p.3), y por ende terminan pasando por encima de la diversidad cultural homogenizando a los sujetos bajo una única cultura.

Interculturalidad crítica.

En la misma línea de la interacción entre dos o más culturas, aparece otro concepto que puede guiar las dinámicas de tal encuentro cultural, este es la *interculturalidad crítica*, término que es clave para el presente proyecto dado que se opone de manera directa a la *aculturación*, es decir, que envés de fomentar el desdibujamiento de una cultura a favor de la imposición de otra, lo que busca es una relación recíproca donde todas las culturas que participan de dicho encuentro comparten sus saberes, prácticas, tradiciones y demás rasgos identitarios aprendiendo la una de la otra desde el reconocimiento de la diferencia para que puedan seguir cada una desarrollándose y creciendo por igual, es por esto que la *interculturalidad crítica* significa para esta propuesta académica una metodología que es importante para solventar la pérdida de identidad sociocultural a la vez que se favorece el relativismo y diversidad cultural por medio de la Educación Física.

Con respecto a esto, para comprender el sentido de la *interculturalidad crítica* es necesario primero comprender a que se refiere la interculturalidad para partir de allí y llegar finalmente a su dimensión crítica que es la cual juega un rol importante en este PCP. Dicho esto, de acuerdo con Mujica (2002), se puede entender interculturalidad como “el proceso por el cual las culturas intercambian y construyen patrones culturales comunes de manera consensual o pactada, pero manteniendo sus identidades plurales.” (p.11) y que por ende es un proceso que se desenvuelve en el plano educativo -por esto en el presente PCP se busca incluir dentro del plan de intervención-, además siguiendo el planteamiento de este autor la interculturalidad ha permitido hasta el día hoy “formas de construcción de identidades sociales y culturales con la participación real de diversos grupos o sociedades.” (p.11) es decir, que es un proceso mediante el cual la identidad se construye desde el reconocimiento del otro para que sea colectiva, reconocimiento de sí mismo para que sea individual y reconocimiento del entorno para que sea sociocultural, todo en conjunto desde la diferencia.

Con respecto a esto, en el presente trabajo se entiende la interculturalidad como un proceso de relaciones bidireccionales u horizontales donde se establece una interacción social entre diversos grupos culturales que, en palabras de Walsh (2009) citado por Lara (2015), “es al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad” (p.227), autora que también destaca que la interculturalidad “está enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural” (p.227) como se mencionó con anterioridad, además esta “introduce una perspectiva más dinámica de las culturas. Sin esa perspectiva dinámica de la creación de cultura y reconfiguración de identidades, corremos un alto riesgo de estancarnos en esencialismos y etnicismos” (Pérez, 2011, p.394) aumentando así la pérdida de identidad sociocultural.

Todo esto lleva a comprender este concepto como lo define Salazar (2013):

La interculturalidad se ha encargado de construir y fortalecer un pensamiento y conocimiento propio, que ha generado en el ser humano un posicionamiento hacia la producción de conocimiento, buscando intervenir epistémicamente en ese conocimiento hegemónico y dominante, va más allá de un simple concepto de interrelación, ya que está continuamente señala y significa esos procesos de construcción y de conocimiento entre otros, genera formas distintas de pensar y

actuar con relación a y en contra de la modernidad/Colonialidad, desligándose de práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes que cuestionan y discriminan los orígenes y a la vez radicalmente desafiando a ellas, así abriendo la posibilidad para la descolonización. (p.23)

Es precisamente en el fomento de esas prácticas descolonizantes -desprendimiento de lo ajeno impuesto para retomar lo propio- que realiza la interculturalidad por medio de la educación que aparece su dimensión crítica, permitiendo pasar al concepto de *interculturalidad crítica*, el cual abarca todas las características descritas anteriormente pero además “cuestiona la matriz colonial [...] con la voz de los históricamente excluidos, pero también de aquellos que no lo han sido, busca remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos grupos sobre otros.” (Lara, 2015, p.227).

Sin embargo, dicha lucha contra la discriminación del relativismo y diversidad cultural la lleva a cabo por medio de un proceso en el cual el sujeto es totalmente consciente del sentido y significado de sus acciones, por lo tanto, de acuerdo con Campos (2019), la *interculturalidad crítica* fomenta “nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para leer críticamente el mundo, desde la experiencia de cada sujeto, para comprender, reaprender y actuar en el presente de su diario vivir” (p.31), es decir, que se tiene como base la experiencia corporal del sujeto en su interacción con los demás y con el contexto en el que está inmerso para identificarse de forma consciente y crítica y desde allí como lo expone esta autora “trascender hacia una praxis social, entendida como una forma de estar en el mundo y un lugar de enunciación frente a la realidad como construcción.” (p.31)

Por lo tanto, retomando el planteamiento de Walsh (2010), se reconoce:

La interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”²⁸ -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-

colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. (p.13)

Ideas que llevan a esta autora a reconocer la *interculturalidad crítica* como un proceso propio de la pedagogía crítica la cual se opone al estilo hegemónico fomentando en muchas ocasiones por la escuela, misma que por medio de este proceso puede convertir la educación en la herramienta liberalizadora que propone Paulo Freire y decolonial -de saberes y prácticas- como la propuesta por Orlando Fals Borda. Este proceso de *interculturalidad crítica* descrito anteriormente es el que se pretende llevar a cabo en este proyecto por medio de la Educación Física para responder a la pérdida de identidad sociocultural.

Prácticas corporales tradicionales.

Como último concepto clave se encuentran las *prácticas corporales tradicionales*, las cuales juegan un rol importante dentro de la presente propuesta académica debido a que son el recurso didáctico-pedagógico que se utilizara en las diferentes sesiones de intervención para llevar a cabo las clases de educación física desde las cuales solventar la pérdida de identidad sociocultural, dado que como se ha mencionado con anterioridad la ausencia de este tipo de prácticas dentro de los contenidos curriculares de la Educación Física son una de las principales causas de que la problemática se instaure dentro del campo educativo, por lo tanto un rescate de estas es necesario para poder plantear esas dinámicas de reconocimiento base para la identificación de cada sujeto.

Con esto claro, para empezar a comprender el termino, es importante antes tener claro la noción de prácticas corporales, para esto se retoma los planteamientos Luz Elena Gallo -una de sus máxima exponentes- quien explica que “Una práctica corporal se constituye en un modo de acción; así, la motricidad se expresa en sus prácticas corporales y, al expresarse, constituye nudos de significación.” (2012, p.827), es decir, que este concepto se puede entender como cualquier movimiento corporal en forma de acción que lleve a cabo el sujeto de manera consciente y con alguna finalidad predeterminada, dado que:

Mediante una práctica corporal, el cuerpo practica formas de la experiencia, porque con el movimiento corporal se expresan modos de ser de la persona, y la percepción que esta persona tiene de ello puede generar una determinada experiencia. [...] Por medio de una práctica corporal podemos saber de la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad. (p.826)

Siguiendo con esta línea, las prácticas corporales pueden variar a pesar que se presenten en un mismo contexto, pues dentro de sus cualidades y su esencia está el permitir a las personas expresarse socialmente de manera subjetiva, estas varían dependiendo de la influencia que reciben del contexto sociocultural que termina por darles un significado y un sentido dentro del momento en el cual ocurren, además son las que permiten el desenvolvimiento del desarrollo humano en todas sus dimensiones, incluido el motor, ya que por medio de la observación de estas y las diferencias entre si es que se pueden estudiar e identificar las diferentes interacciones interpersonales e intrapersonales de los sujetos, esto lo refuerza Galvis (2009) cuando expone que las prácticas corporales son “Expresiones culturales e históricas de lo humano, en búsqueda de procesos: creativos, comunicativos, de socialización, de control y reconocimiento que se pronuncian a través de las prácticas deportivas, lúdicas, recreativas, artísticas, de expresión corporal y de ocio.” (p.4).

Es a través de este pronunciamiento mencionado por Galvis (2009) que surgen las *prácticas corporales tradicionales*, las cuales se refieren “a aquellas que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidas de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia.” (Regina, s.f, párrafo 1), además, al ser un elemento que perdura históricamente adquiere un gran componente cultural dado que posee diversas características identitarias del grupo social que las ejecuta, y también un componente social debido a que se llevan a cabo colectivamente.

Aquí es importante retomar el planteamiento de Lavega (1995) parafraseado con Trigueros (2002), quien critica que las prácticas corporales tradicionales -haciendo énfasis en los juegos tradicionales-:

han sido uno de los principales marginados de la educación física; continuamente han tenido y se tiene que enfrentar al deporte de masas, contenido privilegiado de nuestra materia; y que, hasta ahora, en la mayoría de los casos, se ha utilizado fundamentalmente como un medio o recurso metodológico para conseguir objetivos puramente motores o corporales. (p.4)

Por lo cual, de acuerdo con este autor, este PCP busca el rescate de este tipo de prácticas para volver a incluirlas dentro de la Educación Física como una alternativa de recurso metodológico desde el cual llevar cabo diversos aprendizajes no solo de orden corporal sino también cultural y social desde donde el sujeto pueda desarrollar habilidades tanto físicas como de desenvolvimiento en el contexto donde está inmerso, en otras palabras, se forme a medida que se identifica. Es así, como las *prácticas corporales tradicionales* adquieren una gran proyección académica, dado que por ejemplo en el juego tradicional:

el individuo se reconoce a sí mismo y encuentra infinitos lenguajes que lo acercan a los seres que le rodean, satisface la necesidad del ocio que se hace presente en el momento de descargar energía, para continuar con la labor de desarrollarse socialmente, afianzando la personalidad y permitiendo crear herramientas para el diario vivir. Por medio del juego el hombre se conduce a la felicidad que se expresa en el momento de hacer amigos, compartir, perder temores, conocer, aceptarse, entre otros aspectos. (Cantor y Palencia, 2017, p.33)

Por lo que este tipo de prácticas, siguiendo con el planteamiento de estos autores, “reflejan la superestructura social, constituyen un pequeño mundo donde se encuentran en menor grado y cumpliendo con determinadas funciones, los valores, y en general la estructura sociocultural que lo produce”(p.35) , convirtiéndose así en un fenómeno cultural y social desde el cual los diversos grupos sociales pueden, por un lado, compartir entre todos los sujetos pertenecientes saberes, costumbres, hábitos, y demás rasgos identitarios, y por otro lado, garantizar una participación activa de cada sujeto desde la cual identificarse individual y colectivamente de manera consciente.

La identidad sociocultural desde una visión normativa y legislativa

La pérdida de identidad sociocultural es un tema de interés para muchas instituciones en el mundo ya sean estas del ámbito legislativo, político y/o social, por lo

tanto, es fundamental realizar una revisión a las diversas normas y leyes que tanto a nivel mundial como a nivel nacional se han preocupado de alguna u otra manera por abordar el tema de la identidad sociocultural, esto con el fin de comprender de qué forma se está tratando esta problemática desde el ámbito legal y normativo y determinar si realmente existe una preocupación por parte de los entes políticos por garantizar ciertos derechos que permitan a los diferentes grupos sociales tener la libertad de preservar y desarrollar socialmente su cultura protegiendo el relativismo y la diversidad cultural de los diferentes contextos evitando de tal forma un aumento de la problemática estudiada en el presente proyecto.

Plano internacional.

Para comenzar con este análisis del desenvolvimiento de la identidad sociocultural en el ámbito legal, se estudiarán las instituciones de orden internacional que han establecido algunos artículos y leyes globales con respecto al tema de interés. Con esto claro, una de las organizaciones a nivel internacional que ha abordado el tema de la identidad cultural es la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -en adelante CIDH-, este órgano autónomo y principal de la Organización de los Estados Americanos en adelante -OEA, se acerca a la problemática de la identidad desde el documento publicó “FUENTES EN EL DERECHO INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL PROYECTO DE DECLARACIÓN AMERICANA SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS” dentro del cual, específicamente en el artículo VII titulado “Derecho a la integridad cultural”, hace énfasis a que la preservación del patrimonio cultural de las comunidades indígenas es un derecho crucial para que estos grupos sociales puedan constituir su identidad y supervivir de tal forma que se les respeten sus rasgos identitarios, pues en dicho artículo se exponen los siguientes tres puntos:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a su integridad cultural, y a su patrimonio histórico y arqueológico, que son importantes tanto para su supervivencia como para la identidad de sus miembros.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a restitución respecto a la propiedad integrante de dicho patrimonio de la que fueran despojados, o cuando ello no fuera

posible, a la indemnización sobre bases no menos favorables que el estándar del derecho internacional.

3. Los Estados reconocen y respetan las formas de vida indígena, sus costumbres, tradiciones, formas de organización social, instituciones, prácticas, creencias, valores, vestimentas, y lenguas. (2001, párrafo 1).

Lo que demuestra por efecto, que el conjunto de tradiciones, costumbres, prácticas corporales tradicionales, saberes y demás rasgos culturales propios de un grupo social deben ser tanto reconocidos como respetos por los entes gubernamentales quienes deben garantizar las condiciones óptimas para que estas comunidades puedan, no solo mantener, sino también desarrollar su identidad sociocultural, claro está, que en este artículo la CIDH se focaliza en especial en los pueblos indígenas dejando de lado los demás grupos sociales que puedan de forma colectiva pertenecer a una determinada cultura.

Otra de las instituciones internacionales que ha abordado el tema de la identidad sociocultural es la Organización de las Naciones Unidas -en adelante ONU-, pues está en diversos congresos que se han llevado a cabo en diferentes países, se ha encargado de establecer una serie de artículos en busca de proteger la cultura tanto de los pueblos indígenas como de otros grupos sociales que se vean expuestos a un proceso de aculturación, así uno de estos acercamientos de la ONU lo realizo en el documento “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas” en donde en un total de 46 artículos esta organización se encarga de expresar y comunicar cuales son los diferentes derechos que tienen los pueblos indígenas para preservar su cultural y construir su identidad, dichos derechos van desde la libertad de transmitir sus rasgos identitarios de generación a generación hasta la protección por parte de los Estados para evitar actos que apunten a la destrucción y discriminación de su patrimonio - incluyendo sus territorios-, un ejemplo de esto es el artículo 8 que expresa lo siguiente:

1. Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura.
2. Los Estados establecerán mecanismos eficaces para la prevención y el resarcimiento de:

- a) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privar a los pueblos y las personas indígenas de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica;
- b) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles sus tierras, territorios o recursos;
- c) Toda forma de traslado forzado de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos;
- d) Toda forma de asimilación o integración forzadas;
- e) Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar a la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos. (2007, p.5)

Otros acercamientos por parte de la ONU se realizaron en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos -DUDH-“ (1948) donde en el artículo 27 se expresó que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad” (p.56), en la “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas” (1990) en especial en el artículo 1 donde se expone que “Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.” (p.5), en el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de 1966 donde en el artículo 15 se resalta que “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a Participar en la vida cultural” (Párrafo 16), entre otros acuerdos y reunimos que llevo a cabo esta institución internacional.

La Organización Internacional del Trabajo es otra institución que a nivel global se ha preocupado por la preservación de la identidad sociocultural, esta hace gran énfasis en la protección del territorio en el cual las diversas comunidades llevan a cabo sus prácticas corporales tradicionales es así como en el “convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales” (2014) exponen en el artículo 14 que:

Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados,

deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. (p.36)

Como última organización mundial se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura -en adelante UNESCO-, la cual es la principal institución que se preocupa por el desarrollo cultural en el mundo, es tal su responsabilidad que, según la política de diversidad cultural del Ministerio de Cultura, por medio de “la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales” [...] del año 2005 señala que “la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en provecho de todos y que, por lo tanto, su objetivo central es proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales” (MinCultural, 2019, p.372).

Plano nacional.

En el plano normativo colombiano existen también diversas organizaciones que han abordado de diversas formas la identidad sociocultural, sin embargo, el principal documento público el cual es fundamental revisar es la Constitución Política de 1991, pues es allí donde se pueden encontrar las diferentes leyes, normas y derechos que se acordaron con el fin de guiar el contexto social, económico, político y cultural del país, “Es así como dicha Constitución contiene alrededor de 30 artículos orientados a la legitimación de los grupos étnicos como culturas y colectivos con características particulares.” (Bodnar, 2005, p.4).

Por lo tanto, en cuanto a la libertad del sujeto de constituir la identidad sociocultural y al derecho de preservar y desarrollar esta se refiere, el surgimiento de esta constitución fue un hecho histórico importante, dado que es a partir de allí que se comienza a dar un verdadero valor y significado a la diversidad cultural, pues de acuerdo con Arjona (2011):

La Constitución de 1991 reconoce una serie de titularidades, principios y preceptos propiamente culturales, que irradian el conjunto de la Carta Política. De este modo, como señala la Sentencia C-671/99 de la Corte Constitucional (M.P. Alfredo Beltrán Sierra): “en adelante y a partir de la Constitución de 1991, la cultura no es asunto secundario, ni puede constituir un privilegio del que disfruten solamente algunos

colombianos, sino que ella ha de extenderse a todos, bajo el entendido de que por constituir uno de los fundamentos de la nacionalidad su promoción, desarrollo y difusión es asunto que ha de gozar de la especial atención del Estado”. (p.42)

Con respecto a esto, es que se puede encontrar muchos artículos y leyes que pretenden proteger la diversidad cultural de los diferentes grupos sociales que habitan el país buscando garantizar el derecho a la identidad sociocultural, sin embargo, son dos los artículos los que inicialmente abren la temática dentro del documento de la constitución, el primero es el artículo 7 en el cual se expresa que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.” (2016, p.15), y el segundo es el artículo 8 donde se expone que “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.” (2016, p.15) lo que deja denotar la responsabilidad y obligación que asume el estado colombiano de proteger el conjunto de rasgos identitarios y culturales de los habitantes del país respetando y reconocimiento la diversidad que existe de un grupo a otro.

A lo largo de la constitución se pueden encontrar otros artículos que refuerzan la posición del Estado colombiano de proteger y cuidar de las culturas de las diversas comunidades, ejemplo de esto es el artículo 68 donde se dice que “(Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.” (2016, p.30), o el artículo 310 que expone la necesidad de “regular el uso del suelo y someter a condiciones especiales la enajenación de bienes inmuebles con el fin de proteger la identidad cultural de las comunidades nativas” (2016, p. 114), e incluso el artículo transitorio 55 donde se expresa que “La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.” (2016, p.157), entre muchos otros, sin embargo, otros artículos que se destacan con respecto a la temática de interés son el número 70 y 72, ya que son en estos donde se evidencia de manera explícita la posición del Estado frente a la identidad sociocultural, en estos se expone lo siguiente:

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas

manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. (2016, p. 30)

Artículo 72. El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica. (2016, p.31)

Con este panorama normativo que deja ver la constitución, ahora es preciso revisar la identidad sociocultural desde el plano legislativo Colombiano, en este sentido, existe una ley que está focalizada en su totalidad al tema de la preservación de la diversidad cultural, esta es la Ley 397 de 1997 la cual es conocida como la Ley general de cultural -en la cual se desarrollan los artículos 70 y 72 antes mencionados- y es desde esta que nace una organización destinada a la labor de proteger y garantizar la identidad sociocultural como un derecho, dicha organización gubernamental es el Ministerio de la Cultura. Dicha Ley de la cultura expone diversos principios explícitos con respecto a su objetivo, por ejemplo, el número 6 del artículo 1 donde afirma que “el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de estas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos.” (MinCultura, 2010, p.15), o el artículo 13 donde expone la finalidad de “proteger lenguas, tradiciones, usos y costumbres y saberes” (MinCultura, 2010, p.31) de las diferentes culturas colombianas.

Esta Ley de la cultura va acompañada del Decreto 1589 de 1998 el cual da origen al Sistema Nacional de Cultura -SNCu- por el cual también se busca posibilitar el desarrollo cultural de la población y garantizar el acceso de esta a los bienes y servicios culturales del país.

Por lo tanto, en Colombia el Ministerio de Cultural y el SNCu son los encargados de constituir, aplicar y garantizar que se cumplan las diferentes leyes, decretos y normas

que estén estipuladas y relacionadas con la protección y preservación del patrimonio cultural nacional -como por ejemplo la Ley 1185 de 2008 denominada ley del patrimonio cultural- para cuidar de tal forma la construcción de la identidad sociocultural que realizan las diferentes comunidades y grupos sociales que habiten en el país, es por esto que por ejemplo, el Ministerio de Cultura desarrolla documentos públicos como el “COMPENDIO DE LEGISLACIÓN CULTURAL” del 2010, donde se pueden encontrar todo el conjunto legislativo que regula el ámbito cultural en Colombia.

A pesar de la gran responsabilidad que posee el MinCultura, esta no es la única institución en Colombia que aborda la temática cultural, dado que otras organizaciones como la Defensoría del Pueblo también trabajan con el fin de proteger la diversidad cultural en el país y evitar todo tipo de atropello que se pueda presentar en contra de cualquier manifestación o expresión cultural de las diferentes comunidades, la Defensoría del Pueblo constantemente desarrolla Boletines y demás documentos informativos, un ejemplo de estos es el Boletín número 9 del 2014 el cual tituló “DERECHO A LA IDENTIDAD ETNICA Y CULTURAL”, en dicho boletín esta organización realiza un estudio del contenido y alcance que tiene el derecho a la identidad sociocultural en la constitución política Colombiana en donde expresa que:

La cultura fue reconocida en la Constitución de 1991 como un valor, un principio y un derecho que goza de especial protección fomento y divulgación por parte del Estado y sus autoridades. También ha sido definida como la manifestación de la diversidad de las comunidades, de la riqueza humana y social de los pueblos y; como un instrumento para construir sociedades organizadas. La Constitución colombiana consagra un amplio bloque normativo que protege la diversidad cultural como un valor esencial de nuestra Nación, denominado por la doctrina como la Constitución Cultural. (p.1)

Así como este análisis, la Defensoría del Pueblo a lo largo de este boletín estudia los diversos artículos y todo el marco jurídico y legislativo colombiano en lo que a la identidad sociocultural corresponde.

A pesar de que tanto a nivel internacional como a nivel nacional existen una gran cantidad de acuerdos, leyes y normas que tienen como finalidad la protección de las diversidad cultural y el derecho a la identificación sociocultural tanto individual como

colectiva, lo cierto es que como se ha descrito a profundidad con anterioridad la pérdida de identidad sociocultural es una problemática que es evidente y esto se debe a que este conjunto normativo y legislativo está fallando en su implementación a la realidad y se está quedando simplemente archivado y escrito en los documentos estatales, es decir, que estas leyes, normas y acuerdos no se están respetando ni llevando a cabo como en el papel están expuestos, y mucha responsabilidad tienen las mismas organizaciones que las desarrollaron ya que no asumen su responsabilidad de cuidar en el contexto el cumplimiento de estas, pues como expone Cuchumbé (2012):

El Estado debe responder a la demanda Constitucional de proteger la diversidad étnica y cultural de la nación, y, por otro, debe garantizar los derechos fundamentales del individuo. En este sentido, el efecto generado por “el reconocimiento de la diferencia cultural ha sido la renovación de las luchas políticas de los colectivos identitarios por recuperar y por proteger sus identidades culturales” (Castillo, 2009, p. 16). (p.63).

Plano educativo.

En Colombia, aparte de las organizaciones mencionadas con anterioridad, existe otra institución la cual aborda el ámbito cultural desde el sector educativo, esta es el Ministerio de Educación Nacional-en adelante MEN- el cual se encarga de administrar las políticas educativas con las cuales funciona todo el sistema educativo del país, sin embargo, la revisión normativa de esta institución se realizará desde la disciplina de donde surge y se construye el presente Proyecto Curricular Particular, es decir, la Educación Física, para lo cual se estudiará el documento de “los lineamientos curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte”, lo que permitirá comprender como la Educación Física está abordando la identidad sociocultural desde las normas y leyes estatales.

Con respecto a esto, los lineamientos curriculares de la Educación Física desarrollados por el MEN dedican un apartado exclusivo para hablar especialmente del ámbito social y cultural dentro de esta disciplina académico-pedagógica, dicho apartado es el punto número 3 del documento el cual se titula “referentes socioculturales”, dentro del mismo se pueden encontrar dos subpuntos de gran interés para la temática de interés, estos son el subpunto 3.1 denominado “Sociedad, Cultura y Educación Física” y el subpunto 3.2 denominado “Educación Física Globalización y Diversidad Cultural”, es a partir de estos

dos puntos que se da un abordaje de la identidad sociocultural por parte de la Educación Física.

En el punto 3.1, el MEN se encarga de realizar un análisis explicando de qué manera la Educación Física por medio de la experiencia corporal que sufre el sujeto en la práctica de diversas actividades corporales como el juego, encuentra y se vuelve consciente de los diferentes usos sociales del cuerpo que le permiten además la configuración de una cultura, pues existe “un amplio campo de conocimientos expresiones simbólicas, imaginarios, significaciones, usos y costumbres sobre el cuerpo, la lúdica y las prácticas y técnicas en sus distintas manifestaciones y características y su influencia en el desarrollo humano y social” (1998, p.19), lo cual se presenta en la Escuela, Familia y el Estado, instituciones que para este ministerio son las encargadas del desarrollo del sujeto.

Por otra parte, se destaca al juego como una de las prácticas corporales que es fundamento y factor de la cultura dada su gran gama de manifestaciones socioculturales y su componente pedagógico. Es así como en este punto de los lineamientos se expone que:

Se considera que el currículo se construye en y para la cultura, hecho que exige la comprensión de factores decisivos como la globalización y la diversidad. Esta diversidad demuestra la función esencial y las determinaciones sociales sobre la educación física y su posibilidad de intervención en la formación de cultura y sociedad. Dentro de los procesos de cambio que demanda la sociedad colombiana está la necesidad de construir una sociedad democrática, digna y justa, y la recuperación del potencial de los seres humanos como autores y actores de las manifestaciones de la cultura. En esta construcción la Educación Física juega un papel fundamental ya que en sus prácticas se vivencian procesos de participación, organización, decisión, dentro de un marco ético, pilar de la democracia. (1998, p.19)

Es decir que se le atribuye a la Educación Física una gran responsabilidad para generar espacios de desarrollo social y cultural que le permita a los sujetos ser partícipes de manera activa de la constitución de su identidad -objetivo que persigue el presente PCP-.

Por otro lado, se encuentra el punto 3.2 el cual se focaliza en explicar como la Educación Física debe proteger la diversidad cultural que ha caracterizado históricamente a el país ante las dinámicas discriminatorias de la globalización, así el MEN expone que “El currículo en Educación Física debe partir del reconocimiento de la diversidad, atendiendo

las diferencias, pero sin establecer discriminaciones ni separaciones.” (1998. p.20) para de tal forma preservar la identidad de los diversos grupos sociales que habitan en este territorio, ya que:

Colombia es un país en el que la diversidad constituye uno de los rasgos de su identidad que se expresa en multiplicidad de características personales, de culturas, etnias, regiones geográficas, sectores sociales, paisajes urbanos y rurales, en las diferencias de género y de edades. Son también manifestaciones de la diversidad cultural, la tradición y lo actual, lo local y lo global. (p.20)

Partiendo de esta visión del contexto colombiano, es que el MEN ve a la Educación Física como la disciplina desde la cual se puede dar el verdadero valor que se merece la identidad sociocultural que posea cada comunidad, pueblo o grupo social, resaltando la importancia de preservar esas prácticas corporales tradicionales que han caracterizado nuestro territorio, es por esto por lo que termina expresando dentro de este punto 3.2 del documento de los lineamientos que:

La tradición es un factor a considerar en la atención a lo diverso. No se trata de establecer un apego acrítico a lo tradicional sino expresar que una obligación de la educación física con la cultura nacional está en el rescate y enseñanza de costumbres y valores que, en su proceso de construcción y transmisión a través de distintas generaciones, han identificado a los colombianos en general y a sus respectivas regiones, [...] Tener en cuenta estas tradiciones, que cada generación reinterpreta pero no destruye, constituyen un importante trabajo de investigación e innovación curricular. [...] Se trata de reconocer y valorar el pasado en un espacio que corresponda a los intereses actuales, para que éstos, influenciados por la cultura hegemónica y global no pretendan desconocer rasgos propios de identidad cultural. (1998, p.20).

Teniendo en cuenta esto, es a esa obligación de la Educación Física de rescatar los rasgos identitarios culturales propios que han identificado históricamente a los colombianos -que expone el MEN- a lo que quiere y pretende responder este proyecto curricular, pues ante la pérdida de identidad sociocultural que se presenta actualmente la Educación Física posee diversas herramientas pedagógicas con las cuales buscar abordar y solventar dicha problemática.

Capítulo II: Perspectiva educativa

Ideal del ser humano

El presente PCP se desarrolla como una propuesta que ante todo es de carácter pedagógica, dado que se tiene como finalidad generar por medio de la Educación Física procesos de identificación sociocultural que originen un impacto en la sociedad por medio de la implementación de este en un contexto particular, en otras palabras, se busca por medio de la construcción, diseño y posterior puesta en práctica del mismo llevar a cabo procesos educativos que permitan abordar la problemática de la pérdida de identidad sociocultural en la realidad para de tal manera llegar a proponer el rescate de prácticas corporales tradicionales que posibiliten dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno a partir de la diferencia y bajo modelos de interculturalidad crítica y subjetividad corporal como una alternativa de solución y transformación desde la Educación Física ante dicha situación problémica descrita y contextualizada a profundidad en el capítulo previo, es por esta razón que es fundamental y necesario que dicha propuesta curricular y pedagógica se desarrolle desde un ideal de ser humano a formar.

El ideal del ser humano al plantearse desde una perspectiva de desarrollo humano permitirá encaminar al proyecto hacia esa finalidad pedagógica, dado que si se pretende aportar en solventar un problema sociocultural se debe realizar desde la preocupación y enfoque del ser humano que se encuentra inmerso dentro de determinada realidad problémica y las condiciones particulares que llevan a este a seguir en una zona de confort y no generar desde su ser, saber y hacer un compartimiento desde el cual originar un cambio o resistencia ante las características contextuales que lo perjudican al igual que a su grupo social, por lo tanto, en el presente apartado se buscará identificar, determinar y describir de forma precisa las diferentes cualidades y características particulares que acompañarán al sujeto que se desea formar desde la visión pedagógica particular de este PCP por medio de la Educación Física, para que este desde su actuar cotidiano en su contexto inmediato pueda aportar poco a poco a la transformación social necesaria para reducir la pérdida de identidad sociocultural.

Como se ha venido describiendo a lo largo del proyecto, el ser humano del contexto latinoamericano, colombiano, y más específicamente bogotano se caracteriza por estar

inmerso en un contexto actual en el cual existe un grado de homogenización causada por la implementación de las diversas dinámicas y prácticas corporales fomentadas por la cultura-mundo o cultura dominante que terminan golpeando la diversidad, la pluralidad y el relativismo cultural, fenómeno que Aguiló (2011) describe como “constitucionalismo monocultural” haciendo referencia a todos los procesos históricos de modernización que de diversas maneras “supusieron la imposición del universo simbólico y los modos de vida del grupo sociocultural mayoritario sobre las minorías, relegadas a la asimilación, la aculturación o la integración social subordinada.” (p.3) dejando así a muchos grupos sociales y culturales particulares minutarías en una situación de vulnerabilidad con una evidente desigualdad de oportunidades y condiciones.

Este contexto particular en donde los procesos de identidad sociocultural se ven afectados por diversos factores económicos, políticos, sociales, culturales y educativos, hace evidente la necesidad de formar desde el ámbito educativo de la Educación Física a un ser humano identificado socioculturalmente que se apropie de una serie de cualidades y características para que desde su actuar y pensar cotidiano contribuya a reducir la problemática anteriormente descrita.

Una primera cualidad por parte del ser humano a formar en la implementación de este PCP es la interculturalidad, en otras palabras, se necesita de un ser humano intercultural que responda a esos modelos monoculturales homogenizantes que agudizan la pérdida de identidad tanto individual como colectiva en el ámbito social y cultural de estos. En este sentido, es importante comprender las diferentes características que le dan un significado y una razón de ser a este ser humano intercultural, para lo cual es pertinente retomar la noción que de interculturalidad se ha construido y asumido en este proyecto.

La interculturalidad como se abordó en el capítulo I significa para esta propuesta un componente pedagógico clave que puesto en práctica posee muchos elementos que contribuyen a fomentar la diversidad y relativismo cultural creando un campo de resistencia ante los procesos de aculturación y desdibujamiento cultural de diversos grupos sociales, sin embargo, es clave comprender que el proceso intercultural no se queda en la simple finalidad de mantener la pluralidad de saberes, ideologías, costumbres, prácticas corporales tradicionales y demás rasgos identitarios de las diferentes culturas que habitan en el

territorio, sino que este va más allá e invita a que estos grupos sociales creen espacios de interacción e intercambio cultural fomentando dinámicas de reconocimiento recíproco y de desarrollo en conjunto desde la diferencia, esta idea la refuerza Aguiló (2011) al parafrasear la teoría crítica de Boaventura de Sousa Santos expresando que:

La interculturalidad no remite al mero contacto entre culturas distintas ni a la inclusión subordinada de una cultura a otra, sino a una relación de intercambio mutuo establecida en condiciones de igualdad que es constructora de interacciones democráticas y emancipadoras. La interculturalidad es un proceso permanente, conflictivo y dinámico de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos con conocimientos, valores, creencias y tradiciones distintas. (p.5)

Por lo que, un ser humano intercultural debe caracterizarse por estar tanto en la capacidad como en la disposición de participar de dichos escenarios de interacción e intercambio cultural donde tendrá que poner en juego acciones de diálogo, respeto, y complementariedad todo desde lo mutuo y recíproco y también desde el reconocimiento de la diferencia, para de tal manera convertir desde lo individual y desde lo colectivo dicho espacio en un lugar de resistencia ante las prácticas hegemónicas y discriminatorias y las diferentes relaciones de poder que puedan afectar a una u otra cultura, lo que significa en términos de Aguiló (2011), constituir las bases para llevar a cabo una transformación social emancipatoria y decolonial desde la cual romper con el marco de referencia de la humanidad impuesto por la globalización neoliberal al universalizar la experiencia de una cultura particular dominante desmeritando la experiencia corporal de las demás culturas (p.11).

En este sentido, dicha noción de interculturalidad es complementada por Catherine Walsh quien en varios de sus textos y documentos ha construido toda una conceptualización del término y además ha propuesto y establecido bases para la implementación de esta tanto en lo social como en lo educativo, ejemplo de ello es la relación que establece entre decolonialidad y el concepto en cuestión explicando que

“Desde abajo” la interculturalidad y la decolonialidad caminan juntas. [...] porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y/o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como al favor

de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades “muy otras”. (2016, p.3)

Teniendo esto en cuenta, el ser humano que participe de la implementación de esta propuesta particular podrá desarrollar la cualidad de ser intercultural por medio del rescate de las prácticas corporales tradicionales que se realiza a través de la Educación Física, este tipo de prácticas se convertirán en el espacio en el cual llevar a cabo la interacción y el intercambio cultural a medida que se comprende desde el reconocimiento de la diferencia que existen diversas visiones del mundo diferentes a la propia y que todas tienen el mismo valor e importancia a pesar de variar sus sentidos, ideologías y significaciones.

En pocas palabras, retomando las ideas expuestas anteriormente el ser humano intercultural desarrollará las siguientes características:

- Genera una memoria y conciencia histórica que le permite conocer y preservar los rasgos identitarios propios (como costumbres, creencias, prácticas corporales tradicionales y demás) que han caracterizado a través del tiempo a su cultura particular.
- Desde el sentido de pertenencia a su cultura interactúa con las demás culturas compartiendo e intercambiando recíprocamente los rasgos particulares de cada una por medio de las prácticas corporales tradicionales, generando aprendizajes desde el reconocimiento de la diferencia para contribuir al desarrollo y crecimiento de la diversidad y relativismo cultural.
- Comprende que existen diversas visiones del mundo diferentes a la propia y reconoce que todas tienen el mismo valor e importancia a pesar de variar sus sentidos y significaciones.

La segunda cualidad a desarrollar por el ser humano a formar es la coimplicación, esta le permitirá moverse de mejor forma en el ámbito social, debido a que para responder a una problemática tan compleja y amplia como lo es la pérdida de identidad sociocultural no es suficiente con un comportamiento y conciencia individual -identidad individual- por parte del sujeto sino que es necesario la construcción de una conciencia colectiva -identidad colectiva- mediante la cual se establezcan dinámicas de reconocimiento, ayuda y apoyo recíproco en las relaciones sociales que estén reguladas por actitudes de correlatividad,

ambivalencia mutua, complicidad, y demás que denoten y expresen una responsabilidad social compartida para abordar y dar posibles soluciones a la realidad problemática en la que están inmersos y por ende transformar junto con el otro de manera conjunta la misma, apuntando a un bien común que favorezca a todo el grupo social.

Dicho término de coimplicación es desarrollado por el autor Andrés Ortiz Osés dentro de su teoría de hermenéutica simbólica filosofía relacional, Ortiz Osés construye este término para responder a:

La necesidad de reconstruir una hermenéutica antropológica y simbólica de la cultura. Razón por la que conviene impulsar el diálogo con «el otro» y «lo diferente» como remedio contra la represión de las culturas dominantes que se afanan por el control del hombre y el mundo. La cultura es lenguaje, es ser, realidad, valores simbólicos. (Minaya, 2020, parafraseando a Ortiz, p.125)

Ese diálogo con el otro y con lo diferente que se menciona en la cita anterior es lo que da origen al concepto de coimplicación, para hacer referencia a un comportamiento social por parte del sujeto en el que comprenda que existe una influencia recíproca de cada uno sobre las acciones del otro que se da en la interacción e intercambio social y que por ende para pensar en una transformación de lo social necesita entablar interrelaciones con los demás y trabajar de manera unida por un propósito en común.

En este sentido, un ser humano coimplicado es aquel que se relaciona con los demás desde una interacción social de manera interpersonal creando y generando espacios de construcción y de conocimiento en diálogo con el otro, reconociendo que la participación y aportes de cada uno es tan significativo y valioso como los propios, y que por ende se fomenta un ambiente de interdependencia donde se es consciente de la necesidad de ese reconocimiento recíproco y ayuda mutua para el desarrollo y preservación de las diversas culturas en respuesta a la imposición de la cultura dominante.

Esto es reforzado por Vergara (2011) parafraseando a Ortiz al exponer que “Lo que nos coimplica es fundamentalmente lo implícito o latente, lo implicado en nuestras explicaciones, las condiciones del hombre en el mundo regidas por la copertenencia” (p.29), lo que lleva a los sujetos a encontrar y darle un sentido y significado transversal a sus acciones y comportamientos sociales que los conduzca a que esa pluralidad de

perspectivas conjuguen y se interrelacionen en un ambiente de ambivalencia mutua, correlatividad y complicidad, que es lo que este autor denomina como una “coimplicación de contrarios” (Ortiz-Osés, 2003 citado por Vergara, 2011, p.31).

En resumen, retomando los planteamientos expuestos anteriormente se busca formar un ser humano coimplicado que desarrolle las siguientes características:

- Interactúa y se relaciona socialmente de manera interpersonal para establecer rasgos identitarios propios y colectivos con los cuales configurar su comportamiento social para desenvolverse en el contexto y construir una identidad colectiva con el grupo social al que pertenece.
- Asume una responsabilidad social compartida con los demás en la cual reconoce la influencia recíproca de cada uno sobre las acciones del otro que se da en la interacción e intercambio social dentro de las prácticas corporales tradicionales.
- Crea y genera espacios de construcción y de conocimiento con los otros donde espera ser reconocido por estos a la vez que él también los reconoce.

Además de estas dos cualidades, es importante que el ser humano también desarrolle una cualidad que le permita abordar su dimensión particular o individual, es decir, que este por medio del proceso formativo que se implemente logre crear y configurar su cuerpo desde su visión particular de ver, estar y ser en el mundo la cual es diferente y diversa a la de los demás, dicha cualidad se desprende del concepto de subjetividad corporal, entendiendo por este término la forma en la que el sujeto genera una conciencia de sí mismo y le da sentido y significado a un conjunto de experiencias corporales que terminan por brindarle una amplitud de características desde las cuales autodefinirse desde el reconocimiento de la otredad y el reconocerse dentro de la diferencia reflejada en esta, en pocas palabras se busca formar un ser humano subjetivo.

En este sentido, para comprender la noción de subjetividad corporal que aborda este PCP es necesario retomar el planteamiento del autor Jordi Planella quien en sus diversos estudios sobre el cuerpo y la relación de este con la cultura y la educación llega a desarrollar y conceptualizar este término comenzando por denotar al mismo como una de las pedagogías que surgieron del movimiento de la Escuela Nueva, por lo tanto, la subjetividad corporal hace referencia a un acto pedagógico en el cual el sujeto en

interacción con su cultura encuentra los medios necesarios para comenzar a configurar y crear su cuerpo desde sus características particulares, pues como lo expone el mismo Planella (2006) la subjetividad corporal busca:

Potenciar la autonomía corporal del sujeto. Se trata de pasar a ser el actor de su propia corporeidad, diseñándola con la finalidad de encarnar el cuerpo con libertad, [...] Se trata de partir del concepto de *incorporación* (interiorización de la vida social a través de cuerpo) en tanto que se puede basar en la fenomenología corporal. (p.181)

Haciendo énfasis de esta forma en otro concepto que es clave para el desarrollo de esta cualidad, el cual es la corporeidad, ya que el ser humano subjetivo que se desea formar se construye bajo una visión particular de cuerpo que acompaña el desarrollo de esta propuesta pedagógica y esta es la del cuerpo simbólico o en palabras de Planella (2006) el “cuerpo Leib”, esta noción lleva a comprender que existe una dimensión simbólica del cuerpo dentro de la cual pasan los diferentes fenómenos sociales y culturales experimentados por el sujeto y es a partir de esa dimensión que se da un sentido y significado a los mismos. llevando así a recibir una influencia sociocultural del contexto en el que se está inmerso que será importante para definir la corporeidad del ser humano, que no es más que su aspecto subjetivo que lo hace diferente y único ante los demás.

Esto es explicado por el mismo Planella (2006) cuando describe que el cuerpo Leib:

en palabras de Marzano se trata “de un cuerpo-sujeto-intencionalidad” (2002:1). Es, pues, desde esta perspectiva, que se abre la posibilidad que el cuerpo pueda ser visto como algo más allá de lo propiamente físico (Körper) y sea visto como la parte constitutivamente subjetiva de la persona (p.198),

agregando otra característica fundamental para ese ser humano subjetivo, la cual es el desarrollo de su dimensión simbólica corporal desde una intencionalidad basada en sus interés y gustos particulares en relación con el contexto sociocultural en el que está inmerso, sin embargo, es preciso aclarar que dicha acción pedagógica que realiza este ser humano en el proceso formativo no la hace desde una perspectiva individualista sino en relación con el otro ya que “su corporeidad no surgirá, si no a través de la entrada en contacto (de la socialización) con los otros cuerpos que son diferentes a él” (Planella, 2006, p. 199) ese reconocimiento en la otredad o en la corporeidad diferente del otro es la que le

permitirá a este sujeto definir las condiciones específicas y particulares para crear su cuerpo-propio desde la parte simbólica del mismo que refleja su subjetividad.

En suma, el ser humano subjetivo desarrollará las siguientes características:

- Se reconoce como un sujeto que posee una forma particular de ver, estar y ser en el mundo.
- Configura una conciencia de sí mismo dentro del contexto ilimitado de significaciones compartidas con otros, autodefiniéndose a la vez que construye su identidad individual.
- Desarrolla su dimensión simbólica o corporeidad con una intencionalidad y autonomía en relación con sus intereses y gustos particulares dentro del contexto sociocultural en el que está inmerso.

Retomando el contexto problémico en el cual está inmerso el ser humano que se desea formar es necesario que se desarrolle una cuarta cualidad que será la que termine por brindar a este un comportamiento de resistencia y reflexión antes los diversos elementos que golpean a la diversidad y relativismo cultural de los grupos sociales a los que pertenece derivando en la pérdida de identidad sociocultural de estos, dicha cualidad es la conciencia o pensamiento crítico desde la cual hacer frente a los diversos actos violentos de la cultura dominante que busquen imponer hegemónicamente su visión particular del mundo desdibujando las diversas formas de ver, comprender y habitar este de las demás culturas.

En este sentido, por medio del presente PCP también se pretende formar un ser humano crítico, que según De Sousa (2010) se caracteriza por asumir una postura de lucha o resistencia frente a:

La exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal (Santos, 2006b, 2006c). Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia. (p.47)

Por lo que esta postura crítica, siguiendo con el planteamiento de este autor, busca generar actitudes decolonizantes desde las cuales desprenderse de todo ese conjunto de costumbres, ideas, prácticas corporales y demás rasgos identitarios impuestos buscando rescatar, preservar y desarrollar los propios en interacción con las otras culturas desde principios de igualdad y reconocimiento recíproco.

La noción de concepto crítico que se aborda para caracterizar al ser humano se toma desde los diversos planteamientos del pedagogo Paulo Freire, para este autor el ser humano crítico se identifica por insertarse de manera reflexiva y consciente en su realidad de modo que este pueda identificar y comprender las diversas problemáticas que lo rodean desde un ejercicio de praxis empezar a actuar para transformar estas por lo que comienza a determinar un sentido y significado a sus acciones con la intención de solventar dichas dificultades que lo afectan a él y todo su grupo social, para Freire todo este ejercicio práctico crítico que realiza el sujeto se da en conjunto e interacción con los demás por lo cual todo debe estar mediado por el diálogo, puesto que en palabras de este autor:

El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Esta convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. (2005, p. 110)

Haciendo así del ser humano crítico, un ser humano dialógico que sabe hacer uso precisamente de la dialogicidad para luchar por sus derechos y articular así marcos legítimos garantizando la igualdad, dignidad, equidad y respeto entre los diferentes sujetos y grupos sociales que habitan en el contexto cada uno con su cultura particular, en otras palabras, un ser humano capaz de desarrollar un pensamiento crítico desde el cual buscar “la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (Freire, 2005, p. 112), estableciendo un ambiente desde el cual potenciar el desarrollo humano y fomentar el bien común.

Paulo Freire aporta otra característica para este ser humano crítico, la cual es la superación de lo que él denomina como “situaciones límite” que en este caso específico es

la problemática de la pérdida de identidad sociocultural, los sujetos que sean partícipes de la implementación de este PCP por medio del desarrollo de una reflexión y pensamiento crítico podrán analizar y comprender como a través de sus acciones pueden superar los límites que la cultura dominante está ubicando al desarrollo de sus identidades socioculturales tanto individual como colectiva, ya que como lo expone el mismo Freire (2005) “la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”.” (p.118).

En pocas palabras, el ser humano crítico que se busca formar pretende desarrollar las siguientes características:

- Es consciente del sentido y significado de sus acciones desde su experiencia corporal para comprender, reaprender y actuar en su contexto a la vez que lo transforma.
- Utiliza el diálogo para articular un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto entre las diversas culturas, rechazando modelos de subalternización, inferiorización, imposición, homogenización y demás patrones de poder entre estas.
- Se desprende y cuestiona las prácticas corporales impuestas por la cultura-mundo estableciendo un espacio de resistencia a los procesos de globalización y colonización presentes en el contexto actual e histórico a través del rescate de las prácticas corporales tradicionales.

Teniendo en cuenta todos los planteamientos anteriores, por medio de la implementación del presente proyecto pedagógico se busca formar un ser humano intercultural, coimplicado, subjetivo y crítico, y este propósito de formación humanístico se buscará desarrollar por medio del rescate de las prácticas corporales tradicionales, las cuales serán el medio didáctico-pedagógico empleado por esta propuesta curricular a través del cual el ser humano podrá desarrollar cada una de estas cuatro cualidades junto con las características particulares que le dan razón de ser a las mismas, es decir que estas prácticas se convertirán en el espacio por medio del cual los estudiantes encontrarán los elementos y condiciones necesarias para su formación particular.

En este sentido, en la dimensión de lo intercultural, dichas prácticas al contener un gran componente cultural, dado que son actividades que han caracterizado a lo largo de la

historia a diferentes grupos sociales convirtiéndose en uno de los rasgos identitarios, permitirán al ser humano generar una memoria y conciencia histórica con el cual tener un sentido de pertinencia desde el cual proteger, preservar y desarrollar ese conjunto de saberes, costumbres y demás prácticas propias, desprendiéndose y resistiendo de las prácticas impuestas, es decir, configurando una identidad individual y colectiva desde una postura decolonial aspecto también propio de lo intercultural, pues como lo plantea Walsh (2005) “es a partir del conocimiento de lo propio, casa adentro, que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de casa afuera. Cortes llama eso un “refuerzo cultural como estrategia intercultural” (2007).” (p.32).

Ahora, pasando a la coimplicación, dentro de estas prácticas se llevarán a cabo las diferentes interacciones sociales entre sí de manera interpersonales, las dinámicas propias de algunas prácticas como los juegos o rondas permitirán establecer relaciones tanto de cooperación como de oposición además de otras de orden social como la ayuda mutua, el trabajo en grupo o equipo y demás, esto sumado al diálogo que se desarrolle previo – contextualización de las prácticas y el establecimiento de acuerdos y consensos para la ejecución de estas-, durante -estrategias, indicaciones y demás dinámicas de interacciones con el otro para un mejor desenvolvimiento colectivo e individual- y después -reflexiones y retroalimentaciones de las experiencias generadas por la practica- del desarrollo de las diferentes prácticas corporales tradicionales.

Además de esto, por medio de ellas el ser humano podrá abordar su dimensión simbólica desde el desarrollo de la cualidad de subjetivo que este logre por medio de su participación y desenvolvimiento, debido a que será dentro de estas que podrán reconocer e identificar las características particulares propias de su corporeidad y las de la corporeidad de los demás estableciendo similitudes y diferencias, esto sumado a que estas prácticas serán el espacio dentro del cual el cuerpo propio entre en interacción con los otros cuerpos con la idea de aprender a través del mismo cuerpo, todo esto en relación con la cultura ya que “la recuperación de la subjetividad corporal exige la presencia y la resituación de la dimensión cultural en los cuerpos de los educandos” (Planella, 2006, p. 259) haciendo referencia a que el cuerpo simbólico se construye socioculturalmente.

Por último, al ser estas prácticas corporales de carácter tradicional, ya que el hecho de ser parte de esos rasgos identitarios propios de las culturas que han pasado de generación en generación y se han mantenido históricamente presentes, permitirá a los seres humanos adoptar ese espacio de participación en las mismas como el lugar desde el cual resistir a las prácticas corporales impuestas por los procesos de globalización neoliberal y colonización y encontrarse por el contrario prácticas propias que los han caracterizado y así poder desarrollar dicha conciencia crítica por medio de la reflexión y retroalimentación que de sus experiencias realicen.

Tabla 1. Cuadro del ser humano a formar en la implementación del PCP.

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales				
Problemática	Pérdida de la identidad sociocultural			
Intención educativa	Generar por medio de la Educación Física procesos de identificación sociocultural desde el rescate de prácticas corporales tradicionales que posibiliten dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno a partir de la diferencia y bajo modelos de interculturalidad crítica y subjetividad corporal.			
Teoría del desarrollo humano	Teoría del Desarrollo a Escala Humana de Manfred Max Neef junto con su matriz de las necesidades humanas ontológicas (ser, estar, hacer y tener) y axiológicas (subsistencia, protección, afecto, ocio, entendimiento, participación, creación, identidad y libertad.)			
Ser Humano a formar	Cualidades	Características	Relación con la teoría del desarrollo humano	
Un ser humano identificado socioculturalmente que sea intercultural, coimplicado, subjetivo y crítico capaz de identificarse socioculturalmente bajo dinámicas de reconocimiento propio, de los demás y del entorno desde la diferencia.	Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Genera una memoria y conciencia histórica que le permite conocer y preservar los rasgos identitarios propios (como costumbres, creencias, prácticas corporales tradicionales y demás) que han caracterizado a través del tiempo a su cultura particular. • Desde el sentido de pertenencia a su cultura interactúa con las demás culturas compartiendo e intercambiando recíprocamente los rasgos particulares de cada una por medio de la prácticas corporales tradicionales, generando aprendizajes desde el reconocimiento de la diferencia para contribuir al desarrollo y crecimiento de la diversidad y relativismo cultural. • Comprende que existen diversas visiones del mundo diferentes a la propia y reconoce que todas tienen el mismo valor e importancia a pesar de variar sus sentidos y significaciones. 	Necesidades axiológicas: de afecto, participación, ocio, e identidad	Necesidades ontológicas: Ser, Tener, Hacer y Estar.
	Coimplicado	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa y se relaciona socialmente de manera interpersonal para establecer rasgos identitarios propios y colectivos con los cuales configurar su comportamiento social para desenvolverse en el contexto y construir una identidad colectiva con el grupo social al que pertenece. • Asume una responsabilidad social compartida con los demás en la cual reconoce la influencia recíproca de cada uno sobre las acciones del otro que se da en la interacción e intercambio social dentro de las prácticas corporales tradicionales. • Crea y genera espacios de construcción y de conocimiento con los otros donde espera ser reconocido por estos a la vez que él también los reconoce. 	Necesidades axiológicas: protección, entendimiento e identidad.	
	Subjetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce como un sujeto que posee una forma particular de ver, estar y ser en el mundo. • Configura una conciencia de sí mismo dentro del contexto ilimitado de significaciones compartidas con otros, autodefiniéndose a la vez que construye su identidad individual. • Desarrolla su dimensión simbólica o corporeidad con una intencionalidad y autonomía en relación con sus intereses y gustos particulares dentro del contexto sociocultural en el que está inmerso. 	Necesidades axiológicas: de Subsistencia, creación e identidad.	
	Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente del sentido y significado de sus acciones desde su experiencia corporal para comprender, reaprender y actuar en su contexto a la vez que lo transforma. • Utiliza el diálogo para articular un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto entre las diversas culturas, rechazando modelos de subalternización, inferiorización, imposición, homogenización y demás patrones de poder entre estas. • Se desprende y cuestiona las prácticas corporales impuestas por la cultura-mundo estableciendo un espacio de resistencia a los procesos de globalización y colonización presentes en el contexto actual e histórico a través del rescate de las prácticas corporales tradicionales. 	Necesidades axiológicas: identidad y libertad.	

Fuente: Elaboración propia.

Enfoque humanístico

La formación del ser humano descrito anteriormente es un ideal complejo de alcanzar, sin embargo, para que las personas con las cuales se implemente el presente PCP logren desarrollar y adoptar en gran medida las cualidades de intercultural, coimplicado, subjetivo y crítico desde las cuales aportar al abordaje de la problemática de pérdida de identidad sociocultural y de cierta forma disminuir está en su realidad inmediata, es necesario sustentar y seguir dicho proceso formativo con una teoría de desarrollo humano, esto dado que el centro de atención de las diversas prácticas formativas que se desarrollen es el ser humano, es decir, que es fundamental justificar dicho propósito de formación desde un enfoque humanístico ya que la preocupación principal está en generar un cambio o transformación en relación con las personas que harán parte de la puesta en escena de este proyecto pedagógico y de la sociedad en la cual estará inmerso el mismo.

Teniendo esto en cuenta, el tipo de ser humano que se busca formar con esta propuesta pedagógica se necesita de un enfoque particular de desarrollo humano que será la base desde la cual argumentar teóricamente la esencia de ese ser humano y explicar de forma clara por qué esas cualidades y características específicas que este desarrolle le permitirán desenvolverse en su contexto social de un modo que pueda dar solución a la problemática expuesta anteriormente, en otras palabras, la teoría de desarrollo humano o el enfoque humanístico que acompañe este PCP aporta en gran medida en la comprensión de las características que las personas en su formación desarrollen, es decir, el ser humano particular que subyace de la implementación de este proyecto.

En este sentido, en el presente Proyecto Curricular la teoría del Desarrollo a Escala Humana del autor Manfred Max Neef junto con su matriz de las necesidades humanas será esa base humanística que permita la formación del ser humano expuesto en el apartado anterior, dicha teoría de Max Neef (1986) plantea que la formación del ser humano debe ser integral y que por ende su desarrollo no debe medirse cuantitativamente sino cualitativamente determinando si este en su cotidianidad encuentra y dispone de las herramientas necesarias para satisfacer sus necesidades humanas tanto ontológicas -ser, estar, tener y hacer- como axiológicas -de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, creación, ocio, identidad y libertad-, por lo cual en una relación inicial con la intención educativa de este PCP por medio de

las prácticas corporales tradicionales se buscará brindar ese espacio a los sujetos para que respondan a sus necesidades y a partir de la satisfacción de estas generen las condiciones necesarias para activar los procesos de identificación y reconocimiento tanto individual como colectivamente.

Esto debido a que a medida que el sujeto se encuentre con el escenario adecuado para satisfacer sus necesidades ontológicas y axiológicas lograra ir configurando su identidad tanto en el ámbito social -en interacción con los demás- como en el ámbito cultural -en interacción con el entorno-, es decir, sociocultural, pues el abordaje a cada una de estas necesidades planteadas por Neef permitirá la asimilación de ciertas cualidades que caracterizaran al ser humano que se forme, dichas cualidades son el ser intercultural, coimplicado, subjetivo y crítico mencionadas previamente.

Teniendo claro esta relación inicial, es importante identificar los demás puntos de relación y de aportes de la teoría del desarrollo humano de Max Neef con respecto al tipo de ser humano que se desea formar en este proyecto curricular, esto con el fin de comprender porque dicha teoría en específico es pertinente y coherente para cumplir y llevar a cabo la intención educativa planteada en el capítulo I, con esto claro el primer punto de relación es que Neef para la construcción de su propuesta de desarrollo humano parte de un análisis crítico de la realidad focalizándose en el contexto de América Latina, este autor realiza toda una contextualización y descripción de las diversas problemáticas que rodean al contexto latinoamericano, lo cual no es muy lejano del análisis planteado en el primer capítulo del PCP en el que también se realiza un análisis crítico de la realidad con la diferencia que dicho análisis se focaliza en una problemática específica como lo es la pérdida de identidad sociocultural, mientras que Neef se enfoca en un contexto social más amplio abordando más problemáticas.

Neef (1986) en la identificación que realiza de las diversas problemáticas que crean un ambiente de crisis en América Latina reconoce que estas vistas en conjunto o de manera individual, surgen de factores de diversos indoles lo que ocasiona que la crisis en general no se evidencie de manera clara o se pueda comprender desde una visión simple del contexto, este en sus propias palabras expone que “Después de todo, no se trata de una crisis clara. No es solo económica, ni es solo social, cultural o política. De alguna manera es una convergencia de todas ellas pero que, en su agregación, resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes.”

(p.9), es decir, que dicha crisis debe ser vista desde una perspectiva compleja, esto es otro punto en común dado que la conceptualización realizada de la pérdida de identidad sociocultural se realizó desde esa visión compleja de la realidad donde se reconoció que los factores causantes de esta problemática son de diferentes ordenes, estos van de lo social y lo cultural a también a lo económico, político y educativo.

Con base a lo anterior, esta teoría acompaña a este proyecto en el sentido que Max Neef identifica a la misma identidad como una de esas necesidades humanas a satisfacer para un buen desarrollo humano, por otro lado, dicho autor también reconoce la pérdida de identidad sociocultural como uno de los factores o problemáticas que impide al ser humano desarrollarse adecuadamente dado que esta deriva en otros conflictos sociales, identificando el neoliberalismo y las prácticas de expansión y globalización que este fomenta como uno de los elementos centrales que dan origen a las diversas problemáticas que se viven en Latinoamérica, pues como este autor lo expone:

En lo social, la creciente fragmentación de identidades socioculturales, la falta de integración y comunicación entre movimientos sociales, la creciente exclusión social y política, y el empobrecimiento de grandes masas han hecho inmanejables los conflictos en el seno de las sociedades, a la vez que imposibilitan las respuestas constructivas a tales conflictos (1986, p.9)

Por lo cual, su teoría de Desarrollo a Escala Humana está planteada con el fin de responder a las problemáticas que el mismo identifica y dentro de estas se encuentra la de la pérdida de identidad sociocultural la cual es la problemática que llevo a la motivación y necesidad de construir este PCP, de tal forma, esta teoría aporta grandes bases para poder abordar la situación problemática descrita a lo largo de este documento dado que el desarrollo humano de Neef (1986) dentro de su estructura también se constituyó con el propósito de dar solución o un abordaje a esta problemática que a diferencia del presente PCP -donde es el aspecto específico sobre el cual enfocar el proceso educativo- hace parte de un conjunto más grande de diferentes problemáticas que causan una crisis, es decir, que mientras este autor busca dar un camino de posible solución a la crisis global que este denomina como la “crisis de la utopía”, este proyecto busca esto mismo pero centrado a una de las causas de esa crisis.

En general, para esta teoría del desarrollo humano es importante responder a la pérdida de identidad sociocultural derivada de ciertos factores como la imposición de valores, costumbres y demás rasgos identitarios extraños a los locales y propone la satisfacción de las necesidades humanas como la alternativa para solventar dicha problemática -junto con otras- y así garantizar un óptimo desarrollo en los sujetos, por lo cual será la base humanística del presente proyecto para guiar el camino hacia la formación del ser humano que se expuso.

Siguiendo con este análisis, es importante identificar la visión de ser humano que maneja Max Neef en su teoría y como esta se relaciona coherentemente con la visión particular de este PCP estableciendo de tal manera unos puntos en común estables y concretos con lo que son las cualidades a formar en el ser humano descritas anteriormente, en este sentido para Neef es crucial que el desarrollo humano se mida, se fortalezca y se potencie desde una escala humana, dado que esta es la forma desde la cual ubicar al ser humano como el protagonista real de todo el proceso social, cultural, político y en este caso formativo, a la vez que se rompen con diversas relaciones jerárquicas de poder que limitan dicho desarrollo, este autor considera importante retornarles el protagonismo real a las personas dado que estas no se pueden comprender como objetos -aspecto que agudiza la crisis en el entorno- sino como sujetos transformadores de su contexto, o en otros términos, promotores del cambio de la realidad en la que están inmersos.

Neef (1986) entiende dicho “protagonismo real” como “consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible.” (p.15), y encuentra en este la base para “Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo lo cual es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo.” (p.15), y es en estos planteamientos donde se extrae el tipo de ser humano que expone Neef, al igual que para él, para este proyecto es indispensable que la formación del ser humano se construya desde la comprensión de este como un sujeto protagonista de su propio proceso el cual por medio de su experiencia corporal da sentido y significado a sus acciones desde las cuales contribuir al cambio o transformación de una realidad problemática, esa “persona-sujeto” que describe Neef (1986) en términos del presente PCP es ese ser intercultural, coimplicado, subjetivo y crítico que se persigue desde la visión humanística.

Profundizando esta relación general, cada cualidad encuentra un punto de congruencia con las características humanas expuestas en la teoría de Desarrollo a Escala Humana, ya que Neef (1986) en la construcción de su teoría explica que para empezar a encontrar alternativas de solución a las problemáticas contextuales se debe tener en cuenta que:

nuestro primer y desesperado esfuerzo ha de ser el de encontrarnos con nosotros mismos y convencernos además, de que el mejor desarrollo al que podremos aspirar -mas allá de cualesquiera indicadores convencionales que, más que nada, han servido para acomplejarnos- será el desarrollo de países y culturas capaces de ser coherentes consigo mismas. (p.10)

permite encontrar la primera relación con las cualidades, en este caso, con el ser humano intercultural debido a que se plantea la necesidad de un rescate de lo propio, en otras palabras, la importancia de fomentar un proceso de reapropiación de los saberes, costumbres, prácticas corporales, y demás rasgos identitarios que han caracterizado a cada una de las diferentes culturas, como lo plantea este autor y como se mencionó en la descripción de la cualidad intercultural es indispensable que el ser humano desarrolle una memoria y conciencia histórica que le permita conocer las características particulares que a lo largo del tiempo lo han identificado a él, al grupo social al que pertenece y al contexto en el cual está inmerso, para desde allí llegar a espacios de interacción e intercambio cultural con los demás desde el reconocimiento de la diferencia y desde el desarrollo recíproco.

Sin embargo, al igual que en esta propuesta curricular, Neef determina que dichos encuentros culturales generales no se pueden llevar a cabo desde relaciones hegemónicas o de poder donde una de estas culturas se interponga por encima de las demás generando lo que se describió anteriormente como un ambiente monocultural donde una cultura dominante desdibuja al resto, esta idea la refuerza al expresar que “Articular estos movimientos, identidades, estrategias y demandas sociales en propuestas globales no es posible mediante la homogeneización que caracterizo a los populismos o nacionalismos. Requiere, por parte del Estado, nuevos mecanismos institucionales capaces de conciliar participación con heterogeneidad” (1986, p. 17) lo que lleva a plantear de manera implícita la necesidad del desarrollo de un ser humano subjetivo, dado el rechazo hacia la homogenización a favor de resaltar la diversidad y lo heterogéneo que favorezca la configuración de identidades tanto

colectivas como individuales y por ende socioculturales, ya que no se puede hablar de una identidad propia cuando se impone una única visión de ser, estar y hacer en el mundo.

La sustentación de esta idea se refuerza aún más cuando este autor describe que “Las formas en que vivimos nuestras necesidades son, en último término, subjetivas. Parecería, entonces, que todo juicio universalizador podría pecar de arbitrario. Tal objeción bien podría surgir desde la trinchera del positivismo.” (1986, p.36) dando mayor importancia al desarrollo de la dimensión subjetiva del ser humano.

Ahora, en complemento a lo descrito anteriormente, también se encuentra una relación entre la cualidad del ser humano coimplicado con la teoría de Desarrollo a Escala Humana dado que dentro de esta siguiendo con el planteamiento expuesto, además de apuntar al desarrollo de una persona-sujeto que se desenvuelva en su realidad desde una participación real a partir de la diversidad, deja en claro la necesidad de evitar que dicha persona y la sociedad a la que pertenece ingresen en un proceso de atomización y exclusión, es decir, una fragmentación entre sujetos que los lleven a un comportamiento individualista, al contrario de esto, para Neef (1986) para que dicha participación sea real debe ser social y darse en relación con el otro, como lo expone en el siguiente apartado:

Nuestro énfasis en una "democracia social" o bien en una "democracia de la cotidianidad" no obedece a la despreocupación por la "democracia política", sino a la convicción de que solo rescatando la dimensión "molecular" de lo social (micro-organizaciones, espacios locales, relaciones a Escala Humana) tiene sentido pensar las vías posibles de un orden político sustentado en una cultura democrática. (p.17)

Dicha democracia social descrita, es lo que en este proyecto se entiende por coimplicación, esa responsabilidad social compartida en la que el ser humano llega a comprender que sus acciones influyen en las acciones de los demás y viceversa, y que dichas relaciones sociales están presentes en el actuar cotidiano de este por lo que también se encuentra relacionado con el término de “democracia de la cotidianidad” de Max Neef, lo que permite comprender ese trabajo conjunto e influencia recíproca que existe de manera permanente entre los diversos actores sociales pertenecientes a una cultura o comunidad y es a partir de allí que se puede llegar a evitar el individualismo, exclusión o atomización social.

En suma a todas estas relaciones, se encuentra una última y es con respecto al componente crítico que debe acompañar al ser humano en su proceso de formación, pues como se describió en páginas anteriores es necesario que se asuma una postura consiente y crítica frente a la realidad por parte del sujeto, ya que esta es la que le va a permitir realizar una reflexión de su contexto identificando los diversos factores o situaciones problemáticas que lo afectan a él y al grupo social al que pertenece, para pensar como por medio de sus acciones puede generar un cambio o transformación en búsqueda de un bien común y por ende de un desarrollo humano óptimo, ideas reforzadas por Neef al plantear que es fundamental “abrir - siempre abrir- espacios de reflexión y de sensibilización que expandan la conciencia crítica ante lo que vivimos y promuevan la sensación de urgencia por nuevos caminos de acción política.” (1986, p.17) lo que lleva a este PCP a reafirmar la importancia de desarrollar la cualidad crítica en el ser humano que se desee formar.

Definidas las relaciones entre la noción del ser humano y sus cualidades planteadas en este proyecto curricular y en la propuesta humanística de Max Neef, partiendo de que la teoría de desarrollo humano de este autor se funda desde el principio de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales -a lo que él denomina la vivencia de las necesidades- con el fin de potenciar y garantizar una calidad de vida óptima para cada persona que habita un determinado contexto social y cultural, otro aspecto que aporta esta teoría para la construcción e implementación de este PCP es la utilización que se puede realizar de la matriz que interrelaciona las necesidades ontológicas y axiológicas humanas por medio de la creación de unos satisfactores o indicadores, para Neef (1986) estos satisfactores son modificables y adaptables a las necesidades y particularidades de los contextos específicos, haciendo de esta matriz un instrumento con la cual poder realizar tanto evaluaciones diagnósticas como evaluaciones sociales, políticas, culturales e incluso de un proceso formativo de un grupo social y su realidad inmediata.

Esto dado gracias a que:

Los satisfactores pueden ordenarse y desglosarse dentro de los cruces de una matriz que, por un lado, clasifica las necesidades según las categorías existenciales de ser, tener, hacer y estar; y por el otro, las clasifica según categorías axiológicas de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. (1986, p.41)

Como se puede observar en la siguiente imagen la cual constituye la matriz de necesidades humanas fundamentales propuesta por Manfred Max Neef en su Teoría del Desarrollo a Escala Humana:

Figura 1. Matriz de las necesidades humanas de Max Neef

Cuadro 1 Matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías existenciales Necesidades según categorías axiológicas	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1/ Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2/ Alimentación, abrigo, trabajo	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
Protección	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7/ Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno vital, contorno social, morada
Afecto	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14/ Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16/ Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familias
Participación	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/ Derechos, responsabilidades, obligaciones, trabajo	19/ Aliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20/ Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
Ocio	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
Creación	25/ Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/ Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/ Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	29/ Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	30/ Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31/ Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, actualizarse, crecer	32/ Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/ Plasticidad espacio-temporal

Fuente: Tomada de Neef, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro. Chile: Editorial Cepaur. P. 42

Esta matriz como se mencionó anteriormente es de gran importancia y aporte para el desarrollo del proyecto, pues dada su flexibilidad en poder cambiar y variar los satisfactores

posibles que en ella se exponen, ya que “cada persona o cada grupo puede construir y llenar la suya según sea su cultura, su tiempo, su lugar o sus circunstancias, o bien según sus limitaciones o sus aspiraciones.” (1986, p.41), permitirá poder constituir una adaptación de esta con el fin de responder a las particularidades de la población con la cual se implemente el proyecto y así poder usarla como un instrumento evaluativo ya sea diagnóstico, de planificación, procesual, y demás elementos que fortalezcan el proceso educativo. Sin embargo, a pesar de que los satisfactores pueden modificarse es clave según Neef (1986) mantener estos sinérgicos o endógenos en su esencia ya que estos especialmente “son producto de actos volitivos que se impulsan por la comunidad desde abajo hacia arriba. Es eso lo que los hace contrahegemónicos” (p.46).

Con base a esto, y retomando las cualidades del ser humano a formar, siguiendo con la idea de la sinergia expuesta por Max Neef, el propósito de que el presente PCP en su implementación en verdad apunte a un desarrollo humano se buscará lograr por medio de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales planteada en la matriz, dicho abordaje de cada necesidad se dará por medio de la adopción de cada una de las cualidades que el ser humano ira desarrollando en el proceso educativo.

Esto debido a que serán las prácticas corporales tradicionales el elemento didáctico-pedagógico de la Educación Física que brindarán el espacio con las condiciones necesarias y esenciales para que cada sujeto tenga la posibilidad de adoptar cada cualidad a la vez que contribuye a la satisfacción de sus necesidades, lo cual fomentara un óptimo desarrollo humano ya que, como lo explica Neef: “las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo; o sea, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo.” (1986, p.51).

En este sentido, las necesidades ontológicas al establecerse según las categorías existenciales del ser humano estarán presentes de manera transversal en el desarrollo de las cuatro cualidades, mientras que las necesidades axiológicas se relacionarán de forma más específica con cada cualidad, teniendo claro que la necesidad axiológica de identidad estará de manera transversal en todas las cualidades dado que es el foco del proyecto y por ende debe estar presente en todo momento del proceso educativo, con esto claro las relaciones entre cada necesidad y cualidad se buscara desarrollar como se expone en la tabla 2:

Tabla 2.

Relación de las cualidades del ser humano y las necesidades humanas fundamentales

Cualidades del Ser Humano	Necesidades axiológicas del Ser Humano	Necesidades ontológicas del Ser Humano
Intercultural	Participación, Afecto y Ocio.	Ser, estar, tener y hacer.
Coimplicado	Protección y Entendimiento.	
Subjetivo	Subsistencia y Creación.	
Crítico	Libertad	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de dicho cuadro es clave aclarar que si bien las necesidades axiológicas se abordan de manera distribuida y explícita en las cuatro cualidades del ser humano, esto no quiere decir que estas no estén presentes ni se logre en cierto grado su satisfacción en las otras cualidades diferentes con la que se relacionan directamente, ya que al ser un ejercicio sinérgico y complejo la totalidad de necesidades se presenten en el desarrollo de todo el proceso pedagógico, solo que en ciertos momentos unas protagonizarán más que las otras pero no quiere decir que por el protagonismo de unas las otras desaparezcan.

Para finalizar con la sustentación del enfoque humanístico, cada una de las necesidades podrá encontrar elementos para su satisfacción en las diferentes dinámicas de reconocimiento posibilitadas por las prácticas corporales tradicionales, el reconocimiento propio, del otro y del entorno serán el contexto donde el ser humano fomentará su desarrollo humano, contexto que también es resaltado por Neef (1986) cuando plantea que cada necesidad “puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. Mas aun, se satisfacen en tres contextos: a) en relación con uno mismo (Eigenwelt); b) en relación con el grupo social (Mitwelt); y c) en relación con el medio ambiente (Umwelt).” (p.27).

Enfoque pedagógico

El presente proyecto curricular particular es una propuesta que en su estructura es de carácter pedagógica debido a que por medio de la construcción, diseño e implementación de esta en un sector del ámbito social se busca incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población con la cual se desarrolle el mismo, por lo tanto, para seguir conformando una base teórico-conceptual pertinente y coherente que acompañe la formación de ese ser humano descrito anteriormente es de vital importancia y necesidad acompañar esta propuesta con un modelo o enfoque pedagógico o bien con una teoría educativa curricular, esto con el fin de darle un sustento al proyecto en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a buscar desarrollar con su implementación, es decir, que será ese soporte pedagógico el que orientará y guiará en gran medida el aspecto metodológico de formación buscando de tal manera no desviar el camino hacia los propósitos planteados y llegar a caer en un ambiente educativo de incoherencia entre teoría y práctica.

Con esto claro, este proyecto curricular construye su sustento o enfoque pedagógico desde los diversos aportes y apoyos que puede brindar el modelo pedagógico sociocrítico del pedagogo brasileiro Paulo Freire, teniendo en cuenta que esta propuesta surge de un análisis crítico de la sociedad del cual se identificó la problemática de la pérdida de identidad sociocultural, el modelo pedagógico propuesto por Freire también se fundamenta desde una reflexión crítica del contexto social debido a que este identifica en la sociedad, especialmente en el contexto latinoamericano, la existencia de un sistema que él denomina como “opresor” o como “minoría dominante” (2005) el cual desde su actuar impone una serie de dinámicas y prácticas de orden hegemónico -como por ejemplo la misma “educación bancaria”- con las cuales oprimir al resto de la comunidad y grupos sociales causando en todo el contexto un proceso de deshumanización del cual según él se derivan el resto de problemáticas sociales como la discriminación, la exiliación, la explotación laboral, entre muchas otras incluida la pérdida de identidad sociocultural.

Continuando con esta idea, el primer sustento que contribuye el modelo pedagógico de Freire al proyecto se encuentra en la contextualización de la problemática desarrollada en el capítulo I, pues especificando más el foco de atención dentro de sus trabajos sociocríticos Freire reconoce que existe un proceso de desarraigo sociocultural en muchos grupos sociales debido a

muchas de las prácticas implementadas por el modelo capitalista, en otras palabras este autor describe que dicho sistema opresor impone su cultura particular que responde a sus propios intereses a pesar de aplastar y desdibujar las costumbres, expresiones, lenguajes y manifestaciones propias de diversas poblaciones vulnerables a este acto deshumanizante, a este fenómeno social él le da el nombre de “invasión cultural” haciendo referencia a “la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (2005,p.198), dicha invasión cultural descrita por Freire, es otra perspectiva y punto de vista teórico-conceptual desde el cual comprender de mejor forma la problemática de la pérdida de identidad sociocultural a la cual se busca dar un abordaje en el presente proyecto.

Bajo este planteamiento anterior en donde se reconoce la existencia de una afectación a los procesos de identificación en el contexto sociocultural de las personas generado por factores de diferente índole, como el mismo Freire (2005) lo describe se ha generado una invasión cultural donde “los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia” (p.199) y es de allí que nace para él la necesidad de pensarse y proyectar una pedagogía desde la cual liberar a la población oprimida a la vez que esta libera al sistema opresor para en comunidad favorecer un proceso de humanización lleno de esperanza con el cual transformar la realidad buscando un bien común para todos, por lo cual como se mencionó anteriormente es de esta pedagogía sociocrítica de Freire que se extraen varios componentes que darán sustento al proceso de enseñanza aprendizaje que en este proyecto se implemente.

Con esto claro, dejando de lado el plano social general, es importante ahora describir los aportes y contribuciones que este modelo sociocrítico genera especialmente en el ámbito educativo, para lo cual es importante comprender la noción de educación que Paulo Freire tuvo en la construcción de su teoría pedagógica, así como otros elementos constitutivos de la misma importantes para un mejor entendimiento de esta. En este sentido, Freire empieza a dar origen a su modelo pedagógico desde una crítica y rechazo a lo que él denomina como la “educación bancaria” haciendo referencia a ese proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional y dogmático donde “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (2005, p.77), es decir, que este autor rechaza absolutamente este modelo

educativo en el cual se reconocen a los estudiantes como unos recipientes vacíos a los cuales hay que llenar de conocimientos y aprendizajes.

Este es otro gran aporte de dicho modelo sociocrítico, debido a que este proyecto pedagógico también busca alejarse fuertemente de esa educación de carácter netamente mecanicista y memorística en la cual solo importa que el estudiante o educando memorice y repita una serie de información sin ni siquiera llegar a comprender el significado e importancia de esta, lo que lleva a desconocer el papel activo del sujeto en su proceso formativo, pues como lo expone Freire (2005) esta noción bancaria solo lleva a que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita. [...] el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.” (p.78) en otras palabras, se impide a que estos participen en su formación, imposibilitándoles su creatividad y poder de transformación de su contexto, algo contrario a lo que se pretende en esta propuesta.

Retomando el análisis hacia la sociedad en general, Freire expone que este modelo de “educación bancaria” tiene como objetivo reproducir la ideología autoritaria que gobierna en el contexto social, es por dicha razón que la elite o cultura dominante no reconoce a los educandos como sujetos sino más bien como objetos vacíos ya que “lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de “contenidos”, debe ser “depositado” en la “conciencia vacía” de las clases populares”. (1992, p.144), aspecto que se transfiere a la escuela con el mismo objetivo de mantener el control e ideas dominantes por encima de las ideas propias, creativas y transformadoras de los estudiantes, así en esta “es imperioso “llenar” la conciencia “vacías” de los educandos con los contenidos cuyo aprendizaje él como educador -o ella- sabe que son importantes e indispensables para los educandos” (1992, p. 143) ignorando por completo los conocimientos previos de los educando que pueden ser igual de significativos e indispensables.

Es el autoritarismo por parte del educador que al momento de interferir en la capacidad transformadora y creativa del educando termina convirtiéndose también en un acto de manipulación del proceso educativo lo que Paulo Freire durante toda su teoría pedagógica crítico y rechazo constantemente, pues en sus propias palabras:

Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera el único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica; la relación en la que el educador transfiere el conocimiento sobre *a o b o e* objetos o contenidos al educando, considerado recipiente. (1992, p.146)

Es así como a partir de esta constante crítica que Freire se ve motivado a proponer en varias de sus grandes obras pedagógicas como “la pedagogía del oprimido” y “la pedagogía de la esperanza” un modelo pedagógico que busca transformar y cambiar el ámbito educativo tradicional, autoritarios y dogmático descrito anteriormente, a esta propuesta él le da la denominación de “la educación problematizadora o liberalizadora” la cual se fundamenta desde la idea de la praxis humana, en donde el ser humano desde la acción y reflexión que lleven a cabo del contexto en el cual están inmersos busquen la transformación de su realidad, comprendiendo así a los hombres “como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (2005, p.90).

Complementando aún más la noción de educación de Paulo Freire que termina por dar sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje que se implementará por medio de este proyecto, también es importante destacar la idea de superar las “situaciones límites” por medio de la formación de un ser humano capaz y confiado de enfrentarse y empeñarse a estas con el fin de generar un cambio con el cual transformar dicha situación y en fin superarla, pues para Freire la “educación problematizadora” brinda los elementos necesarios para sobrepasar esos límites, como es el caso de la problemática de la pérdida de identidad sociocultural que no es más que una “situación límite” la cual es necesario abordar para sobrepasarla.

Por lo tanto, con este PCP desde el enfoque pedagógico se busca fomentar dichas prácticas problematizadoras en donde según Freire (2005) “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.” (p.96), lo cual es importante para de manera procesual ir abordando la problemática al tiempo que se genera un cambio y se transforma la realidad poco a poco.

Además de lo expuesto anteriormente, el modelo pedagógico sociocrítico de Paulo Freire identifica una serie de componentes que le dan forma y esencia a lo que es la práctica educativa o en otros términos el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí es importante rescatar los componentes identificados por este autor dado que estos permitirán una mejor comprensión del fenómeno educativo y por ende de la metodología en la cual se desenvuelva el mismo, por lo tanto es clave tener claro el siguiente planteamiento de Freire (1992):

Toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido -reconocido y conocido-, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad, el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado solo lo aprende si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando, simplemente depositado por el educador en el educando. (p.135)

En otras palabras, este pedagogo brasileño expone que la educación se compone principalmente por la interrelación dialógica de los sujetos envueltos en ella como lo son los educadores y los educandos donde a pesar del rol de cada uno desempeñan ambos están en la condición de enseñar como aprender dado que “asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador” (1992,p.66), seguido a esto está el contenido que media dicha interrelación el cual no debe ser transmitido a modo de un depósito sino aprehendido, es decir, que este se enseñe y aprenda con el fin de llegar a generar un aprendizaje significativo en los sujetos educativos dado que “enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer” (1992, p.66) y por último, un método o metodología que garantice que el proceso formativo sea en realidad significativo, problematizador y dialógico evitando el autoritarismo o caso contrario la permisividad educativa, estos son los componentes y características a tener en cuenta en la implementación de este PCP.

No obstante, el análisis sociocrítico a la realidad y los componentes y características de una educación problematizadora no son los únicos aportes que realiza Paulo Freire a la presente propuesta, debido a que dentro de su teoría pedagógica existen una serie de elementos claves que

son importantes rescatar para ser tenidos en cuenta en la implementación de este proyecto en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje también de carácter pedagógico, dichos elementos son el lenguaje, la democracia y participación, el diálogo, el pensamiento crítico y la multiculturalidad, los cuales son aspectos cruciales en el modelo de Freire por lo que es importante realizar una breve descripción de estos a continuación.

El lenguaje.

El primer elemento clave dentro del modelo pedagógico sociocrítico de Paulo Freire es el lenguaje, este autor hace referencia al lenguaje como la forma en la cual generar una comunicación mucho más afectiva y bidireccional entre el educador o educadora con los educandos para llevar a cabo el proceso educativo trabajando en equipo de manera conjunta para generar cada vez más conocimientos y aprendizajes significativos; Freire (1992) en su larga experiencia personal como educador identifico que el lenguaje es un componente indispensable dentro de la educación y la pedagogía por lo cual se le debe prestar mucha atención y cuidar del mismo y no por el contrario destinarlo a un segundo plano como si no tuviera gran incidencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con los diversos objetivos problematizadores que se planteen con los diferentes grupos sociales y poblaciones el uso del lenguaje debe ser uno de los elementos a estudiar y tener en cuenta dentro del mismo proceso formativo, dado que si el educador o educadora utilizan un lenguaje que para ellos es el correcto y pertinente para la situación educativa específica pero por otro lado este es totalmente desconocido y complejo para los educandos, entonces esto dificultara que los estudiantes logren generar una comprensión del tema con el cual conocer y re-conocer el contenido para llegar posteriormente a aprehender este, además que esto disminuiría la participación activa impidiendo establecer esa relación bidireccional y dialógica, es por esta razón que Paulo Freire expone la “necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene” (1992,p.44), es decir, que es importante que el profesor conozca el lenguaje común que utilizan sus estudiantes en su actuar cotidiano para con este como referente organizar su lenguaje propio en un discurso mucho más comprensible para su grupo de clase.

El mismo Freire (1992) comenta haber cometido el error de ignorar el lenguaje lo que conlleva a que el auditorio incluso llegara a mostrar desinterés por su explicación, esto lo explica

en una de su vivencia cuando expreso que “Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí.” (p.42), lo que termina por demostrar otro aspecto para tener en cuenta por el educador y educadora el cual es la preocupación por conocer y familiarizarse con el contexto particular de sus estudiantes y de tal manera crear un ambiente educativo mucho más afectivo y cercano a dicho contexto, dado que si el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de manera descontextualizada se dificulta la generación de aprendizajes significativos y la transformación de la realidad problemática inmediata.

Teniendo esto en cuenta, en el presente PCP para lograr generar esos procesos de identificación sociocultural desde el rescate de prácticas corporales tradicionales es importante prestar mucha atención al uso del lenguaje, pues si dicho rescate de identidad se realiza desde la imposición de un lenguaje desconocido para los estudiantes y no partiendo del lenguaje propio de estos para de manera conjunta entre todos desarrollar el mismo a nuevos niveles de comprensión y uso, entonces se estaría entrando en una incoherencia con el propósito del proyecto y por el contrario se estaría contribuyendo a agudizar aún más la problemática envés de cambiar esta, de tal manera que para esta propuesta pedagógica es importante cumplir con la siguiente tarea para la educación planteada por Freire (1992):

Posibilitar en las clases [...] el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores,” de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación (p.59)

El cumplimiento de dicha tarea o propósito facilitará que en las diferentes sesiones de implementación los estudiantes logren aprendizajes significativos en sus experiencias corporales dentro de las prácticas corporales tradicionales rescatadas y se acerquen de forma óptima a los diferentes procesos que le permitan identificarse socioculturalmente, y permitirá llevar a cabo una formación afectiva bidireccional.

Democracia y participación.

El segundo elemento clave y el cual se convirtió en uno de los principios de la teoría pedagógica de Paulo Freire es la democracia y la participación, pues ante la crítica a la

“educación bancaria” en donde el estudiante es visto como un recipiente al cual depositarle conocimientos Freire resalta que el papel de este debe ser totalmente diferentes y es ahí donde por medio de su modelo pedagógico sociocrítico resalta la importancia de comprender a los estudiantes como sujetos protagonistas, responsables y conscientes de su proceso de formación, por lo que se debe tanto reconocer como garantizar su derecho de participación activa en todas las dinámicas educativas en las cuales está inmerso y que dicha participación además sea de carácter democrático, es decir, que todos los sujetos educativos posean las mismas condiciones y oportunidades de intervenir de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que se buscaran desarrollar tanto en el diseño curricular como en la implementación de dicho currículo del presente PCP.

Con la idea anteriormente expuesta lo que se pretende es que los estudiantes o población con la cual se desarrolle el proyecto sea participe no solo en la parte práctica de las sesiones, sino que también sean participes en la estructuración y diseño de dichas sesiones, dado que como lo expone Freire (1992) para garantizar un ambiente educativo participativo y democrático “el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia de hecho” (p.45), y este es uno de los propósitos que aquí se buscan, el de hacer partícipe a los estudiantes de toda la construcción curricular y desarrollar dicho proyecto no hacia ellos sino con ellos.

Teniendo esto en cuenta, para garantizar en verdad una participación por parte de los educandos en el desarrollo y diseño del currículo es necesario que estos también estén presentes e intervengan en la elección y organización de los contenidos a abordar durante la implementación, esto es lo que Freire denomina la democratización de la escuela que implica “la democratización, por un lado, de la programación de los contenidos y, por el otro, de su enseñanza.” (1992, p.140), es decir, que es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tener en cuenta los intereses y gustos particulares de los estudiantes que se verán evidenciados en la elección de los contenidos donde estos serán participes, lo cual puede aumentar el interés y disposición de estos dentro de las sesiones facilitando así el desarrollo de aprendizajes significativos, aspecto que según este autor se refiere a “democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple

transferencia por el educador a los educandos” (p.137), creando de tal manera un ambiente afectivo de aprendizaje del cual ir constituyendo su identidad sociocultural de mejor forma.

Ahora, para que la generación de los procesos de identificación sociocultural no se convierta de manera incoherente en la imposición de una identidad envés del rescate o configuración de una propia, es necesario acompañar dicha participación y democracia prestando atención, teniendo en cuenta y respetando la experiencia vivida con la cual los estudiantes llegan al proceso formativo, es decir, que es importante además de dar cavidad a los gustos e intereses particulares de los estudiantes dar espacio a la identificación de sus conocimientos previos para partir de estos y tenerlos como referencia a la hora del diseño e implementación curricular ampliando junto con ellos estos aprendizajes, ya que sería un error “subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural” (Freire, 1992, p.109) ampliando aún más esta idea Freire expone lo siguiente:

No podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las mas variadas dimensiones de su practica dentro de la practica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. (1992, p.110).

Planteamiento al cual en este caso hay que agregarle la imposibilidad de ignorar y despreciar las costumbres, ideas y prácticas corporales propias que los han caracterizado a ellos y a su grupo social históricamente, pues si no se tiene en cuenta las formas particulares de ver, estar y comprender el mundo que poseen es complejo hablar de la configuración de su identidad sociocultural tanto individual como colectivamente.

En resumen, en este PCP se busca que en lo que respecta a la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje se respete y garantice la participación democrática de los sujetos educativos por medio del reconocimiento y la defensa del “derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho, el derecho a participar, de algún modo, en la producción del saber que aún no existe” (Freire, 1992, p.138) que estos poseen en su proceso formativo como seres humanos.

El Diálogo.

Para que los anteriores elementos se presenten y se desenvuelvan de forma óptima dentro del proceso educativo, es necesario que el profesor o profesora se preocupe por organizar encuentros pedagógicos mediados por el diálogo entre los diversos sujetos educativos, esto es lo que el pedagogo Paulo Freire denomina como la “relación dialógica” que debe estar en todo momento regulando la comunicación y demás interacciones entre el educador y el educando, es decir, que el diálogo es otro de los elementos clave identificados dentro de este modelo pedagógico sociocrítico que se buscará desarrollar por medio de este PCP.

A propósito de esto, el diálogo se convierte en otro de los principios dentro de la teoría pedagógica de Paulo Freire debido a que siguiendo con la línea de la participación y la democracia estos solo se pueden fomentar por medio de una interacción y comunicación bidireccional entre el educador y los educandos, sin embargo, dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se debe reconocer que existen diversidad de pensamientos, ideas, posturas, perspectivas, puntos de vista, entre otras diferencias con respecto al modo de pensar y actuar de los sujetos inmersos en el acto educativo, por lo cual es común que en muchas ocasiones se presenten tensiones entre las diferentes posturas que se encuentran alrededor de un tema, contenido o problemática abordada, en dicho espacio de tensión es donde debe aparecer el diálogo como el mecanismo desde el cual superar la controversia por medio del debate, la construcción de acuerdos y el desarrollo de conocimientos de manera conjunta, con respecto a esto Freire (1992) expresa que:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. (p.145)

Es por esta razón, que el diálogo también se convierte en uno de los elementos claves dentro de esta propuesta pedagógica, ya que es por medio de este que los estudiantes y profesor podrán expresar sus ideas, conocimientos y perspectivas particulares y poner estas en confrontación con la idea de lograr nuevos aprendizajes por un lado, y por el otro, llegar a

acuerdos en común para el desenvolvimiento de las diversas dinámicas, es el diálogo el que les permitirá demostrar su subjetividad a la vez que desarrollan está en interacción con el otro constituyendo de manera conjunta sus identidades socioculturales.

No obstante, dicho diálogo no debe ser superficial, es decir, que este no debe convertirse en un espacio de simple intercambio de ideas entre los sujetos y mucho menos en la imposición de una idea sobre las demás ignorando que todas las ideas expresadas deben tener el mismo valor y ninguna debe ser ignorada o subestimada por ninguno de los estudiantes ni por el profesor, sobre esto Freire (2005) centra su preocupación y realiza la advertencia por medio de la elaboración de la siguiente definición:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p.86)

Por lo tanto, cada espacio de diálogo que se desarrolle dentro de las sesiones deben tener una finalidad educativa, dentro de la cual se busque confrontar las ideas, perspectivas o puntos de vista a modo de debate donde cada uno no solo exprese sino también defienda o argumente su posición con fundamentos sólidos para al final llegar por medio de ese conjunto de expresiones al establecimiento de un acuerdo o a la obtención de un aprendizaje significativo para todos los sujetos que contribuya a su desarrollo formativo.

Para finalizar, cabe resaltar que para que el diálogo sea bidireccional y contribuya a la participación y democracia el educador y los estudiantes deben respetar un deber ético el cual es el respeto por las posiciones antagónicas y las diferencias en la forma de pensar que puedan tener los demás (Freire, 1992) y al contrario tener una actitud a escuchar y valorar esas otras perspectivas que pueden contribuir de diversos modos a desarrollar el pensamiento propio.

El Pensamiento crítico.

Una de las temáticas más comunes dentro del modelo pedagógico sociocrítico de Paulo Freire es el desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos dentro de la educación de estos, este aspecto es uno de los elementos claves a extraer de dicha teoría debido a que una de las cualidades que se busca desarrollar en la formación del ser humano que se busca con la

implementación de este proyecto es precisamente lo crítico, por lo cual es importante reconocer de qué manera un análisis, reflexión o lectura crítica de la realidad contribuye a la transformación de la misma por medio de la cual superar diversas situaciones límites o problemáticas como lo es en este caso particular del proyecto la pérdida de identidad sociocultural.

Con base a esta idea, es necesario tener claro que implica el pensamiento crítico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se retoma el planteamiento de Freire (2005) quien realiza una breve descripción y caracterización del término exponiendo lo siguiente:

Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. [...] Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. (p.112)

Es decir, que el estudiante debe ser consciente que el contexto en el cual está inmerso no está completamente definido y por el contrario este es dinámico y está en un continuo cambio, lo que le permitirá reconocer que las diversas situaciones problemáticas a las cuales se enfrente pueden ser transformadas y por ende superadas.

No obstante, según este autor para el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes no basta solo con el conocimiento de que la realidad es un proceso, sino que es necesario asumir una actitud crítica desde la cual influir en el cambio de dicho proceso, en sus propias palabras Freire (1992) expresa que “el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento [...] de las cosas y de los hechos.” (p.132), por lo tanto, es fundamental fomentar dichos comportamientos en las sesiones, de tal manera que los estudiantes estén mucho más activos de las diversas dinámicas por medio de su motivación de aprender, descubrir y conocer mucho más de sí mismos, de los otros y del contexto que los rodea, logrando así que sean protagonistas de su proceso de educación y por ende de transformación de su realidad inmediata.

Para finalizar, el desarrollo del pensamiento y actitud crítica no se focaliza únicamente en los estudiantes, sino que es una cualidad que también debe desarrollar el profesor o profesora,

dado que para fomentar el análisis crítico de la realidad en los educandos desde la enseñanza es necesario que el educador lo haga también desde una postura y reflexión crítica dado que “enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender.” (p.105), por eso, el pensar crítico debe estar presente en los sujetos educativos dado que así podrán de manera conjunta generar aprendizajes significativos con el cual generar una mejor comprensión del mundo para desde ella llegar a transformar el mismo, evitando caer en una educación de transmisión, mecánica, autoritaria y demás.

La multiculturalidad.

El último elemento clave extraído de la teoría pedagógica de Paulo Freire que va a contribuir dentro de lo que será la metodología con lo cual desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este proyecto es lo que este autor denomina multiculturalidad, término que define de la siguiente manera:

La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad *conquistada*, en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura, con respeto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser. (1992, p.188)

Es decir, que para Freire la multiculturalidad es uno de los componentes que no puede faltar dentro del proceso educativo, dado que es este el que permitirá crear un ambiente de diversidad o relativismo cultural en el cual se respete y se reconozca la diferencia para aprender de ella y que esta contribuya al reconocimiento y desarrollo propio, debido a que “No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (1992, p.126).

Esto contribuye de gran forma a este PCP, dado que la multiculturalidad para Paulo Freire es lo que para este proyecto pedagógico significa la interculturalidad, en otras palabras, en ambas se busca una interacción entre grupos sociales donde se presente un intercambio cultural que contribuya al desarrollo de todos evitando que una cultura se imponga de manera dominante sobre las demás desdibujando costumbres, prácticas y demás rasgos identitarios propios que poseen un gran valor significativo, es por esto, que este es el último elemento a tener en cuenta

por parte de este modelo pedagógico que aporta al desarrollo de la cualidad intercultural del ser humano a formar y así en conjunto con los otros elementos anteriormente descritos poder llevar a cabo los diversos propósitos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o en si proceso pedagógico.

Enfoque disciplinar

Este Proyecto Curricular Particular se construye a partir del desarrollo de la Educación Física como disciplina académico-pedagógica, es por esta razón que dentro de su sustento teórico-conceptual además de un enfoque humanístico y pedagógico necesita de un enfoque disciplinar el cual permitirá analizar desde unas características particulares de dicha disciplina constituir y definir clara y coherentemente la manera desde la cual por medio de la implementación del proyecto se va a lograr desarrollar los diversos propósitos de formación del ser humano caracterizado anteriormente y como a partir de estos alcanzar una transformación o mejora de la situación problemática descrita en el Capítulo I.

Teniendo claro la importancia y rol del enfoque disciplinar, es importante exponer que la Educación Física a lo largo de su historia ha tenido diversas perspectivas y nociones tanto epistemológicas como en lo que respecta a su implementación en el ámbito educativo, cada una de estas nociones o perspectivas le brindan a esta disciplina unas características particulares desde las cuales constituir su base teórico-conceptual que guiará la manera de llevar a esta a la práctica educativa, dichas bases teórico-conceptuales se le denominan como tendencias de la Educación Física que si bien pueden tener en ocasiones relaciones o similitudes una con otra, lo cierto es que estas son diversas y por ende diferentes, estableciendo su campo de conocimientos propios que le ayudan a diferenciarse entre sí, diferencias que van desde la propuesta de objetos de estudio diferentes hasta contenidos y finalidades diversas para la Educación Física; Entre esta gran variedad de enfoques o tendencias de la Educación Física, para este PCP se optó por determinar a la tendencia integracionista como la más coherente para explicar el origen de la organización temática del diseño curricular.

Con esto claro, en este apartado es importante explicar de qué manera se relaciona la Educación Física Integracionista con algunas de las características claves de este proyecto como los enfoques pedagógico y humanístico, y cuales son lo diversos aportes que esta tendencia puede brindar desde un enfoque disciplinar al mismo, esto con la idea de cómo se mencionó

anteriormente contar con un sustento teórico-conceptual que ayude a justificar de manera coherente la estructuración de lo que será el capítulo III, es decir la planificación y diseño curricular desde el cual organizar la implementación del proyecto.

La Educación Física Integracionista -en adelante EFI- es una tendencia que no ha sido exclusiva de un solo autor debido a que es uno de los enfoques más contemporáneos de esta disciplina, por lo tanto está a lo largo del tiempo se ha nutrido de los pensamientos y estudios de diversos autores que han contribuido en su crecimiento, es por esta razón que aquí se buscara rescatar varios planteamientos de sus más conocidos representantes como Marta Castañer y Oleguer Camerino, así como de otros autores propios de la disciplina que se han acercado a su estudio con la finalidad de contextualizarla como Hipólito Camacho, Margarita Benjumea y Luz Elena Gallo, para partiendo de estos establecer las relaciones y aportes directos con el PCP.

Ahora, realizando una breve contextualización de esta tendencia integracionista es importante resaltar que esta recibe ese nombre precisamente por su deseo de integrar los diferentes elementos de las demás tendencias dentro del proceso educativo con la intención de apuntar a una formación del ser humano desde su complejidad y no de manera sectorizara o fragmentada de sus dimensiones, es decir, que la EFI “es una integración de diferentes tendencias con un criterio de complementariedad, que busca cada vez más atractiva, dinámica y versátil la clase” (Camacho, 2003, p.53) para desde allí formar al sujeto de forma integral evitando principalmente que al interrelacionar los elementos de las demás tendencias se caída en un modelo mecanicista y repetitivo de la Educación Física.

Gallo (2010) también contribuye a la definición y contextualización de esta tendencia cuando expresa que:

La intención común que tienen sus exponentes es que el movimiento en la educación tiene propósitos muy amplios y comprenden no sólo objetivos para el desarrollo físico sino también otros que atañen a los demás ámbitos de la personalidad (cognitivo, afectivo y moral-social). [...] En esta corriente se dice que la Educación Física no es el deporte, ni la educación psicomotriz o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que favorezca el desarrollo y las eficiencias corporales con vista a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persigan. (p.13).

Reforzando así la esencia de la EFI la cual es la formación o desarrollo integral del ser humano abordando la totalidad de sus dimensiones necesarias para un buen desenvolvimiento tanto personal como social y cultural desde el desarrollo del conjunto de sus capacidades utilizando y estableciendo relaciones coherentes entre los diversos elementos que brindan las demás tendencias, aquí es clave comprender que dentro de esta tendencia el profesor o profesora son libres de determinar los elementos sobre los cuales apoyarse para responder a los propósitos de formación.

Ahora, también es fundamental exponer la visión de Educación Física que aporta esta tendencia integracionista, por lo tanto, según Camacho (2003) la Educación Física en esta perspectiva particular se entiende “como el conjunto de procesos pedagógicos, que tiene como eje la corporalidad y sus manifestaciones en función de la formación integral del ser humano” (p.54), definición que va muy acorde con la idea de abordar todas las dimensiones del ser humano dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, dimensiones que según este autor se expresan en lo corporal, cognitivo, comunicativo, ética y afectiva. Esta noción de Educación Física aporta en gran medida al proyecto en el sentido que para generar procesos de identificación sociocultural y para formar un ser humano con las cualidades anteriormente descritas, se debe hacer desde todas las dimensiones, en otras palabras, desde la complejidad del sujeto, dado que si no se desarrolla de tal manera es posible que la constitución de la identidad sea más complicada e incluso que dichos procesos no se desarrollen óptimamente.

Para cerrar con la contextualización de la EFI, cabe mencionar un último elemento esencial dentro de su estructura teórico-conceptual el cual es que esta se fundamente y sustenta su accionar desde un enfoque biopsicosocial que en sí mismo responde a su característica integral al interrelacionar lo biológico, lo social y lo psicológico.

Dicho enfoque le permite a la educación física responder, dentro de la formación del ser humano, desde el aspecto psicológico el abordaje de las diferentes etapas de desarrollo del sujeto y también alcanzar los diferentes niveles de maduración que le permitan a este acceder a pensamientos e interacciones con el mundo y con los demás por medio de la acción motriz cada vez más complejos o superiores, desde el biológico fortalecer y potenciar un buen desarrollo orgánico funcional para así también establecer mejores condiciones de salud, y desde el sociológico fortaleciendo la interacción del sujeto con el entorno y con los demás donde podrá

hacer uso del movimiento humano como la comunicación gestual para que dicha interacción sea fluida y permita a este incorporarse al contexto social (Camacho, 2003).

Relación de la EFI y el PCP.

La tendencia integracionista posee dentro de su cuerpo teórico-conceptual diversos componentes que permiten establecer relaciones directas con varios de los planteamientos e ideas expuestos en este PCP, una de las primeras relaciones es la postura crítica frente a la educación tradicional también denominada dogmática, pues la EFI se caracteriza porque un elemento en común de los diversos autores que han contribuido en el crecimiento de la misma es precisamente el rechazo a una educación netamente memorística e instrumental, esta idea la refuerza Benjumea (s.f) cuando expone que “Desde el principio, sus autores se declaran opuestos a las posturas analíticas y utilitarias sobre la misma.” (p.9) resaltando así que al momento de construir y caracterizar este nuevo enfoque de la Educación Física sus referentes tomaron la postura de evitar que está en su implementación cayera en dinámicas instrumentales que perjudicaran dentro del proceso educativo la formación del ser humano de manera integral.

Este aspecto se relaciona con varios de los planteamientos expuestos tanto en el capítulo anterior como en los apartados anteriores dentro del presente capítulo, ya que para este proyecto uno de los factores que da origen o estimula al crecimiento de la problemática abordada en el Capítulo I es la Educación Física tradicional y netamente utilitaria, o en otras palabras instrumental, sin embargo, dicha crítica a ese modelo de educación no solo se dio allí sino que también se abordó de manera más clara y profunda dentro del enfoque pedagógico, donde uno de los elementos claves dentro del modelo pedagógico sociocrítico de Paulo Freire es precisamente el rechazo a la educación autoritaria, dogmática y memorística. Es decir, que la EFI como enfoque disciplinar del presente proyecto curricular contribuye a reforzar la postura crítica frente a buscar desarrollar unas sesiones prácticas que se alejen totalmente de las dinámicas tradicionalistas de la educación.

Otra de las relaciones se encuentra en el objeto de estudio que esta tendencia propone para el área disciplinar, dicho objeto es el desarrollo integral haciendo referencia, como se explicó anteriormente, a buscar desde la formación abordar la totalidad de capacidades y dimensiones que constituyen al ser humano, es decir desde una perspectiva compleja del mismo.

Esta noción desde la complejidad es algo que este enfoque disciplinar comparte por un lado, con el enfoque humanístico dado que el Desarrollo a Escala Humana de Max Neef se constituye también desde la idea que el desarrollo del sujeto no se puede medir desde factores aislados, sino que este debe medirse desde la satisfacción del conjunto completo de sus necesidades tanto axiológicas como ontológicas interrelacionándose estas entre sí, en otras palabras, un desarrollo integral de sus necesidades fundamentales en su cotidianidad; por otro lado, con el enfoque pedagógico dado que la educación problematizadora allí expuesta también pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle desde un abordaje integral de todos los sujetos educativos.

La visión de cuerpo que se maneja dentro de la EFI es otro de los componentes que permite relacionar la tendencia con el PCP, esto debido a que el cuerpo en dicha tendencia es visto como la base esencial para que se de ese desarrollo integral que se busca, en otras palabras el cuerpo se le denomina como la corporalidad del ser humano (Camacho, 2003), noción que es similar a la expuesta dentro de la caracterización del ser humano a formar en el presente proyecto curricular la cual se basa en comprender el cuerpo como cuerpo Leib o corporeidad, es decir la base sobre la que el ser humano desarrolla su experiencia corporal brindando sentido y significado a sus diferentes vivencias que le ayudaran a constituir su identidad sociocultural.

Como ultima relación directa se encuentran las finalidades, para la EFI el tema de las finalidades es algo que se pueden establecer de diversas maneras, es decir, que a diferencia de las demás tendencias, la integracionista no expone una finalidad específica que se deba buscar por medio de la implementación de sus teorías, sino que explica que la finalidad es dinámica y modificables al contexto educativo particular y población específica sobre la cual se desarrolle el proceso de formación, no obstante, a pesar de que la finalidad es un componente abierto dentro de la EFI esta si se preocupa por indicar que toda finalidad debe apuntar o por lo menos estar asociado hacia el ámbito social, y es aquí donde se establece la relación con el presente proyecto debido a que la finalidad de este va dirigida hacia el abordaje y posible transformación de una situación problémica de carácter social y además cultural.

Aportes de la EFI y el PCP.

Dentro del cuerpo de conocimientos que dan estructura a la tendencia integracionista se encuentran diversos planteamientos y elementos que pueden llegar a ser aportes significativos para el desarrollo del presente PCP desde la perspectiva disciplinar.

En este sentido el primer elemento que aporta es la noción del planteamiento de los objetivos para las sesiones de clase de Educación Física, debido a que para la EFI los objetivos de clase deben poseer dos características puntuales, la primera es que estos sean flexibles, es decir, que estos no sean rígidos sino por el contrario dinámicos con el fin de que puedan ser adaptables y modificables a las necesidades, condiciones y características particulares de los estudiantes buscando de tal forma lograr aprendizajes mucho más significativos que favorezcan el proceso formativo; la segunda es que en su formulación sean colectivos, es decir, que los diferentes sujetos educativos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje participen en la creación y adopción de los objetivos como la ruta de aprendizaje, esta noción de los objetivos es ampliada por Camacho (2003) al expresar que:

Los objetivos deben poseer un carácter flexible, de tal manera que puedan adaptarse a las características del estudiante, a las posibilidades de la comunidad y a las condiciones del medio.

Los objetivos se formulan de manera concertada con estudiantes [...] a partir de una propuesta presentada por el profesor; de esta manera, son asumidos como compromisos colectivos que trascienden el plano individual del escolar, para proyectarse a la comunidad educativa. (p.56)

Planteamiento que va muy acorde con el sustento pedagógico del presente proyecto particular, dado que con el elemento de la democracia y la participación, y el diálogo allí expuestos se busca precisamente por un lado responder a el contexto particular de la comunidad educativa y que estos sean participes de su proceso de formación no solo desde lo practico sino también desde lo teórico, buscando un ejercicio praxico colectivo, por lo tanto, es importante adoptar esta noción de objetivos de la EFI para lograr dicha finalidad.

El segundo aporte de la EFI se encuentra en las estructuras conceptuales que esta posee, también denominadas como los contenidos que según esta tendencia debe abordar la educación física dentro de su implementación educativa, con base a esto es necesario tener claro cuáles son

los contenidos de la EFI por lo que es importante retomar los pensamientos de Castañer y Camerino (1996) quienes en su libro “Educación Física en la enseñanza primaria” agrupan los contenidos de la Educación física en cuatro categorías específicas que son:

1. Capacidades perceptivo-motrices
2. Capacidades físico-motrices
3. Capacidades socio-motrices
4. Habilidades motrices

No obstante, continuando con sus estudios posteriormente Castañer y Camerino (2013) llegan a la determinación de agregar una quinta categoría más al anterior grupo con el fin de buscar abordar la totalidad de contenidos propios de la Educación física, dicha categoría la denominan como las capacidades recreo-motrices, y de tal manera consideran a estas categorías de capacidades como “los cuatro elementos constitutivos de la Motricidad” (p.7), de tal manera que los contenidos según la EFI se organizarían como se ve en la tabla 3:

Tabla 3.

Categorías y contenidos de la Educación Física según Castañer y Camerino (2013)

Categorías de la Educación Física	Contenidos de la Educación Física
Capacidades perceptivo-motrices	Corporalidad
	Espacialidad
	Temporalidad
	Equilibrio
	Coordinación
	Lateralidad
	Ritmo
Capacidades físico-motrices	Resistencia
	Velocidad
	Flexibilidad
	Fuerza
	Potencia
	Agilidad

Capacidades socio-motrices	Interacción
	Comunicación
	Introyección
	Creación-expresión
	Oposición-colaboración
	Imaginación
Capacidades recreo-motrices	Disfrute
	Diversión
	Satisfacción
	Autonomía
	Compensación
	Individualización
Habilidades motrices	Locomoción
	Manipulación
	Estabilidad

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla de las categorías y contenidos de la EFI será tenida en cuenta por el presente proyecto para lo que será el diseño curricular en el próximo capítulo y también para lo que será la implementación y puesta práctica del mismo, es decir, que estos serán el conjunto de estructuras conceptuales referentes para el desarrollo de la ejecución piloto del PCP buscando con estos alcanzar los diversos objetivos que se planteen para el abordaje de la problemática expuesta en el Capítulo I y para la formación del ser humano expuesto en el presente capítulo.

El tercer aporte se encuentra en la metodología y en los medios didácticos, en lo que respecta a la metodología la tendencia integracionista al igual que en varios de sus elementos no busca definir un método específico y rígido el cual seguir al pie de la letra, sino que por el contrario busca que se desarrolle una alternativa metodológica que sea constituida por el profesor y sus estudiantes según el contexto educativo particular en el que están, esto lo explica Camacho (2003) de la siguiente manera:

Desde el punto de vista metodológico, la alternativa curricular aboga por incorporar a la clase principios de la escuela activa y crítica, en tal sentido no recomienda la utilización de

un método en especial, sino que sugiere al maestro la selección de diferentes formas de trabajo de manera crítica y creativa, teniendo como base tres principios fundamentales a saber: autonomía, democracia y participación. (p.57)

Dichos principios que además son muy acordes para el PCP debido a que se relacionan de manera directa con uno de los elementos del método sociocrítico del enfoque pedagógico como lo es la misma democracia y la participación. Sumado a esta metodología, la tendencia integracionista dentro de los diversos medios didácticos y lúdico que propone como alternativas para el desarrollo de las dimensiones del ser humano menciona al juego tradicional como uno de los principales, el cual es una de las prácticas corporales tradicionales que se buscan rescatar por medio de la implementación de este proyecto curricular.

Otro de los aportes se encuentra en el modelo evaluativo que ofrece la EFI, la evaluación dentro de esta tendencia se caracteriza por ser procesual con el fin de que en el desarrollo del proceso educativo a medida que se va evaluando esta, se permita identificar aspectos negativos a mejorar y aspectos positivos a potenciar para favorecer y optimizar la enseñanza-aprendizaje (Camacho, 2003). Este tipo de evaluación contribuye de gran manera al PCP debido a que para determinar si los estudiantes si están generando procesos de identificación sociocultural es necesario realizar una evaluación permanente y constante, es decir, procesual, además Camacho (2003) resalta otras características de este tipo de evaluación que es “participativa, permanente, integral e investigativa,” (p.57) además de poder variar en su forma como “la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.” (p.57) aspectos para tener en cuenta en la evaluación que se desarrolle en la ejecución piloto del PCP.

Como ultimo aporte se encuentra un elemento que es común en las diversas teorías y planteamientos que los diferentes autores referentes de esta tendencia han hecho, dicho elemento es la formación del ser humano dentro de la Educación Física por medio del desarrollo de tres dimensiones, esto lo identifica Gallo (2010) cuando expone que:

Algo común en los autores del integracionismo es que le dan una connotación al “hacer humano” en tres dimensiones: la dimensión introyectiva- reconocerse; la dimensión extensiva-interactuar; y la dimensión proyectiva- comunicar. Así mismo, definen unas categorías: acciones que ponen al alumno en relación consigo mismo –yo –; acciones que ponen al alumno en relación con el entorno físico –objeto–; y las acciones que ponen al alumno en relación con el entorno social –otros–. (p.13)

Estas tres dimensiones son un aporte muy significativo para el presente PCP debido a que estas jugarán un papel importante en lo que será el diseño curricular al relacionarse directamente con cada una de las cualidades del ser humano a formar y con las necesidades humanas fundamentales expuestas en el enfoque humanístico, dicha interrelación se evidencia en la tabla 4:

Tabla 4.

Relación de las cualidades del ser humano a formar, las necesidades humanas fundamentales y de las dimensiones humanas.

Cualidades del Ser Humano		Necesidades axiológicas del Ser Humano		Necesidades ontológicas del Ser Humano	Dimensiones del ser humano
Crítico	Subjetivo	Subsistencia, libertad y Creación.	Identidad	Ser, estar, tener y hacer.	Introyectiva
	Coimplicado	Protección y Entendimiento.			Proyectiva
	Intercultural	Participación, Afecto y Ocio.			Extensiva

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, dichas dimensiones y sus relaciones directas con las cualidades y necesidades fundamentales del ser humano van a ser fundamentales para determinar la cantidad y el orden de las unidades o núcleos temáticos que conformarán el currículo a implementar posteriormente en la ejecución piloto del presente PCP, es decir, que cada una de estas dimensiones se desarrollarán en momentos diferentes de las sesiones prácticas teniendo en cuenta, como se ha explicado a lo largo del documento, que así una dimensión sea la protagonista en un momento específico esto no quiere decir que las otras dos no estén presentes ya que así como lo dice la misma tendencia se busca una formación integral de todos los componentes tanto las cualidades, como las necesidades y las mismas dimensiones, además el abordaje de estas dimensiones favorecerán la constitución de la identidad individual, colectiva y por ende sociocultural de los estudiantes.

Capítulo III: Diseño de implementación

En el presente capítulo se expondrá todo lo relacionado con el diseño curricular de implementación que dirigirá el proceso de enseñanza-aprendizaje que se implementará en la ejecución piloto del PCP, para lo cual será importante describir de manera detallada cada uno de los componentes que dan estructura a dicho diseño, teniendo en cuenta, establecer relaciones claras, precisas y coherentes entre todo lo que se planea hacer por medio de la ejecución piloto y todo el sustento teórico-conceptual que da soporte a esta planificación, es decir, explicar de qué forma tanto el capítulo 1 donde se describe profundamente la problemática como el capítulo 2 basado en la perspectiva educativa aportan elementos claves y significativos a tener en cuenta a la hora del diseño y ejecución del macro diseño curricular del presente proyecto.

En este sentido, en este apartado del documento se comenzará explicando la visión de currículo a partir de la cual se dará origen a este diseño de implementación para por medio de dicho referente dar paso al planteamiento de la matriz de relaciones donde se evidencian la interrelación entre el ser humano a formar con sus cualidades y características junto con el enfoque pedagógico, humanístico y disciplinar planteados en la perspectiva educativa, donde a partir de dichas relaciones entre estos elementos surge la base de la organización temática que guiará el proceso formativo del PCP.

Seguido a esto, se hará la presentación del macrodiseño curricular, el cual surgirá de la organización temática derivada de la matriz de relaciones donde se exponen los temas generadores del proyecto en relación con los contenidos disciplinares del mismo, haciendo un análisis preciso con respecto al desarrollo didáctico o metodológico y el método de evaluación que caracterizara todo el proceso educativo que propone el diseño de implementación particular. Para presentar una información sobre la propuesta de diseño más clara, concisa y organizada también se expondrá el mesodiseño y microdiseño de implementación que terminan de estructurar este diseño para la ejecución piloto, buscando así dar cuenta de la secuencia en la cual estarán organizados los contenidos seleccionados en el transcurso del proceso, y la forma en la que se llevara a la práctica dicho modelo método didáctico y evaluativo en cada una de las sesiones de clase que conformarán este.

Para finalizar, se explicará el modelo evaluativo que se utilizará para evaluar el proceso, a la población y el ejercicio docente que se desarrolle en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

ejecución piloto, para esto será importante mostrar los diversos formatos, elementos y todo lo referente a la evaluación diagnóstica, del proceso y final que se aplicará, buscando por medio de esta realizar una caracterización de la población -con la cual se va a implementar el proyecto-, y del micro contexto -en el que este se desarrollara este-, aspectos que serán claves para dar apertura al capítulo 4 donde se analizará la experiencia de la ejecución piloto del PCP.

Perspectiva particular sobre el termino diseño curricular

Como se mencionó en el capítulo 1 del presente PCP, parte de la intención pedagógica o educativa de este proyecto se basa en el diseño de un currículo que se aleje de la perspectiva coleccionista o transmisionista de este, es decir, un currículo que se desprenda del modelo autoritario y tradicionalista de la educación que se ha debatido fuertemente a lo largo del documento y que además es uno de los factores educativos que agudizan la pérdida de identidad sociocultural en los estudiantes que se exponen a estos modelos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas y demás, es por esto que, siendo coherente además con el enfoque pedagógico sociocrítico que acompaña la perspectiva educativa de este proyecto, se busca un diseño de implementación desde una postura crítica, misma que aportará a que dicho ser humano a formar constituya esa identidad sociocultural de resistencia desde la cual en un comportamiento emancipador se desprenda de lo impuesto y rescate a la vez que nutre y desarrolla lo propio.

Con esto claro, el currículo crítico se caracteriza principalmente por plantear un alejamiento directo con respecto a la producción económica planteada por el modelo de capitalista neoliberal, este currículo entonces se desarrolla bajo modelos emancipadores de la sociedad, o en otros términos bajo una pedagogía emancipadora, dado que no responden al diseño curricular hegemónico de formar para el trabajo sino que está en la formación de subjetividades desde la libertad de decisión bajo un consenso desarrollado democráticamente desde el cual analizar, comprender y construir el contexto sociocultural y la realidad, el currículo crítico entonces encuentra su fundamento en tener como prioridad los derechos del hombre por encima de cualquier sistema económico, y una metodología basada en el diálogo donde se privilegian los diversos puntos de vista y se busca llegar al consenso, es decir, toma elementos de la educación problematizadora de Paulo Freire (1992) la cual constituye el enfoque pedagógico.

Para comprender mejor la perspectiva crítica del currículo y las características particulares de este, que se busca implementar en el proyecto, es pertinente retomar algunas

consideraciones del autor Cazares (2012), dentro de dichas consideraciones se plantea que la perspectiva crítica del currículo se opone a lo técnico y científico, y le da mayor valor al proceso de enseñanza-aprendizaje deleitándose por el componente práctico al considerar que es a través de la práctica que los sujetos en realidad aprenden, es decir, que se busca formar estudiantes que participen activamente y sean los constructores de su aprendizaje quitando énfasis a los resultados y focalizándose prioritariamente en el proceso, es decir que el currículo crítico fomenta que el proceso educativo se de a través de la praxis, así como lo expone Freire (1976) citado por Cazares (2012):

El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción. (p. 25)

Esta situación y contexto dentro del aula planteado por el currículo crítico esta siempre regulada por el diálogo, como lo propone el mismo Paulo Freire en sus diversos planteamientos de la pedagogía liberalizante o problematizadora, con el cual construir reflexiones sistemáticas y de manera colectiva donde el profesor lidera la selección de los contenidos, pero el estudiante participa en la misma elección de estos según sus necesidades y deseos de aprender, y son estas características las que se buscarán tener en cuenta en el diseño de implementación del PCP.

Dicho método dialéctico entre profesor-alumno y alumno-alumno que caracteriza al currículo crítico termina por favorecer en los sujetos actitudes colectivas de autonomía, autocrítica, autorreflexión y responsabilidad de pensamiento y acción, que según Habermas (parafraseado por Cazares, 2012), contribuyen al acto emancipatorio con el cual desprenderse de dogmas y transformar en un ejercicio de cooperación el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mejía (2001) es otro autor que desde su pensamiento contribuye a comprender que pensar en un currículo crítico significa pensar en la construcción de un currículo que no responda del todo a ese conjunto de reglas mercantiles, positivistas y científico técnicas y se desprenda de su condición hegemónica y dominante para convertirse en un currículo destructor, democrático

y emancipador con el cual darle otra posición al sector educativo y desde allí a la construcción de una nueva realidad mucho más justa, ética y democrática que apunte a un bienestar común e individual, permitiendo así constituir una identidad tanto subjetiva como social y cultural que sea propia y no impuesta.

De esta manera la perspectiva crítica propone que el currículo debe ser introducido de manera flexible al sistema escolar superando los simples instrumentos técnicos, métodos tradicionales y paradigmas incuestionables para instaurar dispositivos de relatividad y diversidad cultural de poder y saber que respondan al cambio y conflicto del proceso educativo, formando de esta manera sujetos creativos que al indagar su realidad se vuelven constructores de la misma, es decir, activos en los procesos de identificación en los que están inmersos.

El currículo crítico entonces se aleja de las pedagogías transmisionistas y la idea de una realidad estable y única para responder, como lo plantea Mejía (2001), a una justicia curricular y social con el fin de producir más igualdad en el conjunto global de las relaciones sociales será tenido en cuenta en este PCP estableciendo modos evaluativos que aborden más el proceso, una planeación construida por el grupo estudiantil en una negociación cultural, un replanteamiento de la relación teoría-práctica, y demás conjunto de transformaciones que permitan al ser humano apropiarse de su contexto sociocultural y cambiar y mejorar las condiciones de esta con una pedagogía que apunte a la interculturalidad crítica y subjetividad corporal desde actitudes de emancipación que ayuden a constituir un espacio de resistencia a las prácticas corporales hegemónicas impuestas, buscando rescatar y potenciar las propias desde el proceso formativo que potencie la identidad sociocultural de estos.

Matriz de relaciones

Esta matriz hace referencia a una tabla de relaciones propias de este PCP que permiten justificar de forma clara, específica y argumentada desde lo disciplinar y lo humanístico como desde el hacer de la Educación Física se busca alcanzar la finalidad pedagógica que se propone este proyecto, por lo tanto esta interrelación entre los elementos propios de los enfoques humanístico y disciplinar, y algunos del pedagógico que constituyen la perspectiva educativa dan como resultado la identificación de unos núcleos problematizadores, que serán pertinentes en el proceso como se expone en el siguiente recuadro que representa dicha matriz de relaciones:

Tabla 5 Matriz de relaciones entre el enfoque humanístico y el enfoque disciplinar.

Matriz de relaciones entre el enfoque humanístico y el enfoque disciplinar														
Componente humanístico						Componente disciplinar			Estructura temática					
Cualidades y Características del ser humano identificado socioculturalmente				Necesidades fundamentales del ser humano		Tendencia integracionista			Núcleos problematizadores	Temas	Temas derivados			
				Necesidades axiológicas del ser humano		Necesidades ontológicas del ser humano	Dimensiones del ser humano	Contenidos						
Ser humano crítico	Es consciente del sentido y significado de sus acciones desde su experiencia corporal.	Ser humano subjetivo	Configura una conciencia de sí mismo.	Subsistencia, libertad y Creación	Ser	Introyectiva	Cap. Físico	Resistencia y fuerza	1. ¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente? (Identidad individual-subjetiva)	La introyectividad y el reconocimiento de sí mismo.	Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física.			
			Desarrolla su dimensión simbólica en relación con sus intereses y gustos.					Velocidad y flexibilidad.						
	Utiliza el diálogo para articular un marco de equidad y respeto con los otros.	Ser humano coimplicado	Interactúa y se relaciona interpersonalmente para establecer su comportamiento social.	Protección y Entendimiento.	Hacer	Proyectiva	Capacidades socio-motrices	Interacción			2. ¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente? (Identidad colectiva-social)	La proyectividad y el reconocimiento de los otros.	Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal.	
			Asume una responsabilidad social compartida con los demás en la cual reconoce la influencia recíproca.					Comunicación						
	Establece un espacio de resistencia a las prácticas corporales impuestas a través del rescate de las tradicionales.	Ser humano intercultural	Interactúa con las demás culturas compartiendo e intercambiando recíprocamente rasgos particulares.	Participación, Afecto y Ocio.	Estar	Extensiva		Capacidades perceptivo-motrices	Espacialidad	3. ¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente? (Identidad cultural)			La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural.	La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos culturales diversos.
			Genera una memoria y conciencia histórica preservando rasgos culturales propios.						Temporalidad					La capacidad perceptivo-motriz temporal y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos.

Fuente: Elaboración propia desde el enfoque humanístico y disciplinar.

La matriz de relaciones de este PCP se estructura principalmente por un componente humanístico dentro del cual se incluyen las diferentes cualidades que constituyen al ser humano identificado socioculturalmente que se busca formar y las características específicas de cada una de estas, aquí es importante tener en cuenta que las cualidades subjetivo, coimplicado e intercultural estarán distribuidas de forma progresiva -pasando del plano individual al social y finalizando en el cultural- en el proceso, de modo que cada una se desarrolle en un momento específico, dividiendo así la ejecución piloto en tres momentos distintos, a diferencia de la cualidad de lo crítico que es mucho más amplia y por ende será transversal en todo el proceso distribuyendo sus características particulares a los tres momentos específicos determinados por las otras cualidades del ser humano.

Dicho componente humanístico también incluye las necesidades humanas fundamentales de la teoría de Desarrollo a Escala Humana de Max Neef (1986) que fundamenta desde el enfoque humanístico de la perspectiva educativa a este proyecto, dichas necesidades también están distribuidas en el proceso en relación con las cualidades, a excepción de la necesidad de la identidad que al ser la clave dentro de la intención educativa al buscar potenciar los procesos de identificación en los seres humanos a formar estará transversal buscando ser abordada en toda la ejecución piloto desde lo subjetivo, lo social y lo cultural.

Junto a las características del ser humano subjetivo está el abordaje de las necesidades axiológicas de subsistencia, creación y libertad las cuales según Neef (1986) se satisfacen o vivencian desde un plano personal del sujeto, es decir, en relación consigo mismo, por lo que se relacionan de manera directa con lo subjetivo del ser humano, aspecto por el cual se ubican en el primer momento del proceso formativo, estas además se abordan en relación con la necesidad ontológica del ser, comprendiendo que en este apartado de la ejecución piloto cada ser humano buscare reconocer los diversos elementos que le permiten desenvolverse desde su subjetividad corporal, en otras palabras, ser en el mundo.

Continuando de forma progresiva, para el segundo momento del proceso en el cual se desarrollará la cualidad de coimplicado en el ser humano a formar, se ubican las necesidades axiológicas de protección y entendimiento, las cuales se abordan allí debido a que estas se vivencian a partir de la relación con los otros, es decir, desde un plano social (Neef, 1986), lo que permitiría fortalecer las interacciones sociales de interdependencia entre la población necesarias

para la apropiación de la coimplicación, además aquí se ubica la necesidad ontológica de hacer debido a los diversos comportamientos sociales como la ayuda y apoyo mutuo, la influencia recíproca, la responsabilidad compartida y demás que adoptaran en sus desenvolvimientos sociales, en otras palabras, en sus relaciones interpersonales, con el otro.

Por último, en el momento final se dará abordaje a las necesidades axiológicas de participación, afecto y ocio junto con la cualidad intercultural del ser humano, dichas necesidades se ubican allí debido a que para ser satisfechas no solo basta con el plano social que ubica una interacción con el otro, sino que es necesario reconocer el contexto particular en el cual se da dicha interacción, es decir, la cultura propia y de los demás, dicho plano cultural brindará las condiciones necesarias para vivenciar estas necesidades y así desarrollar la interculturalidad, esto en relación con las necesidades de estar y tener que ubican al ser humano en un espacio y tiempo particular lleno de costumbres, ideas, prácticas corporales y demás rasgos identitarios de orden sociocultural. El conjunto de necesidades completas aportará al desarrollo de la cualidad crítica.

Después de esto, en la matriz aparece el componente disciplinar en el cual se ubican los aportes de la tendencia integracionista fomentada por Castañer y Camerino (2013) al proyecto, donde se incluyen las dimensiones a desarrollar por el ser humano distribuidas también en los tres momentos del diseño de implementación demarcados en relación con las cualidades compartiendo el criterio de progresividad, y los contenidos generales y específicos que propone dicha tendencia también distribuidos de forma coherente en todo el proceso en relación con los elementos anteriores.

Aquí es importante comprender que para el primer momento se busca desarrollar la dimensión introyectiva del ser humano, debido a que esta plantea al sujeto en un espacio en el cual su propósito principal es el reconocimiento de sí mismo (Castañer y Camerino, 2013), lo cual es un aspecto que contribuye al desarrollo subjetivo de este, dicha dimensión se desarrollara por medio de las capacidades físico-motrices que facilitan un autoconocimiento desde el ámbito físico y biológico del ser humano, y desde las capacidades recreo-motrices que facilitan un autoconocimiento desde el ámbito psicosocial del ser humano, contribuyendo así a constituir una visión integral propia.

En el segundo momento se busca el desarrollo de la dimensión proyectiva la cual según los referentes de esta tendencia ubica al ser humano en un espacio donde el propósito principal es el reconocimiento de los otros, ya que como lo indica su nombre, el actuar y pensar están proyectados hacia los demás, aspecto que aporta significativamente a la coimplicación al ser esta una cualidad que solo se puede dar en interrelación con los otros; para el desarrollo de esta dimensión se hará uso de las capacidades sociomotrices debido a que estas proponen diversas dinámicas en las que el ser humano se desenvuelve a través de la interacción interpersonal con los demás, es decir desde un plano social donde comprende que su motricidad se ve afectada por la motricidad de los demás y por ende depende de ellos al igual que ellos de él.

Para cerrar con el componente disciplinar, la última dimensión que la tendencia integracionista propone es la extensiva, dentro de la cual el propósito se traslada al reconocimiento del entorno, es decir, del contexto, es por esto que dicha dimensión hace parte del último momento debido a que la interculturalidad requiere de que el ser humano reconozca el entorno cultural en el cual está inmerso con los demás; las capacidades perceptivomotrices serán el contenido disciplinar que se utilice para desarrollar lo extensivo en el ser humano, ya que estas favorecen la habilidad del ser humano para interactuar con el entorno que lo rodean y partir de dicha interacción para comprender y conocer de mejor forma el mundo desde lo social y cultural.

Por último, con base a la relación entre el componente humanístico y disciplinar surge la estructura temática que guiará el proceso formativo del PCP, dicha organización de los temas se compone de tres núcleos problematizadores -denominados así por la educación problematizadora que sustenta al proyecto desde el componente pedagógico- debido a los tres momentos previos demarcados por el componente humanístico desde las cualidades y el disciplinar desde las dimensiones, además dichos núcleos dentro de sí cuentan con unos temas generales y derivados que serán los generadores de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la implementación.

Teniendo claro la organización general de la matriz, se puede pasar a explicar las relaciones concretas, de modo que se denota que el primer núcleo problematizador que se abordará en la ejecución piloto del PCP se plantea desde la pregunta *¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente?*, dentro del cual se buscará que el ser humano a formar por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolle la dimensión subjetiva de su identidad, la cual también se

conoce desde términos disciplinares como la dimensión introyectiva. Para lograr esto, es necesario que dicho núcleo problematizador se desenvuelva a partir del tema general *La introyectividad y el reconocimiento de sí mismo* el cual permitirá al ser humano generar diversos procesos de identificación individual y apropiarse de la cualidad de subjetivo por medio de la identificación de los rasgos subjetivos que lo caracterizan y por medio de la vivencia de la necesidad ontológica del ser y las necesidades axiológicas particulares de subsistencia, libertad y creación, además de la identidad.

No obstante, este tema es amplio, por lo que se decidió abordar este por medio de dos subtemas derivados, el primer subtema denominado *Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física* el cual se desarrollará por medio de las capacidades físico-motrices de resistencia, fuerza, agilidad y velocidad como contenidos disciplinares dentro de las sesiones de clase, además este subtema brindará las condiciones necesarias para la apropiación de la primera característica específica del ser humano subjetivo relacionada con la configuración de una conciencia de sí mismo; el segundo subtema denominado *Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad* el cual se desarrollara por medio de las capacidades recreo-motrices de la autonomía y la individualización como contenidos disciplinares dentro de las sesiones de clase, dicho subtema brindará las condiciones necesarias para la apropiación de la segunda característica específica del ser humano subjetivo relacionada al desarrollo de la dimensión simbólica o corporeidad. Estos subtemas en conjunto favorecerán el desarrollo de la primera característica específica del ser humano crítico relacionada a la conciencia del sentido y significado de las acciones propias.

Siguiendo con la argumentación, el segundo núcleo problematizador que se abordará se plantea desde la pregunta *¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente?*, dentro del cual se buscará que el ser humano inmerso en el proceso de formación desarrolle la dimensión social de su identidad, la cual también se conoce desde términos disciplinares como la dimensión proyectiva.

Para lograr esto, es necesario que dicho núcleo problematizador se desenvuelva a partir del tema general *La proyectividad y el reconocimiento de los otros* el cual permitirá al ser humano generar diversos procesos de identificación colectiva y apropiarse de tal manera de la cualidad de coimplicado por medio de la identificación de los rasgos sociales que lo caracterizan

y por medio de la vivencia de la necesidad ontológica del hacer y de las necesidades axiológicas de protección y entendimiento, además de la identidad.

Sin embargo, este tema también se va a abordar por medio de dos subtemas derivados, el primero denominado *Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal* el cual se desarrollará por medio de las capacidades socio-motrices de interacción y comunicación como contenidos disciplinares de las sesiones de clase, brindando así las condiciones necesarias para la apropiación de la primera característica específica del ser humano coimplicado relacionada con el comportamiento social; el segundo denominado *Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento de la influencia recíproca* el cual se desarrollará por medio de la misma categoría de capacidades del subtema anterior pero enfocado en los binomios creación-expresión y colaboración-oposición como contenidos disciplinares específicos, dicho subtema fomentará la apropiación de la segunda característica específica del ser humano coimplicado relacionada a la responsabilidad social compartida. Estos subtemas en conjunto favorecerán el desarrollo de la segunda característica específica del ser humano crítico relacionada a la utilización del diálogo con los demás.

El tercer y último núcleo problematizador se plantea desde la pregunta ¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente? dentro del cual se buscará que el ser humano a formar en la implementación de este PCP desarrolle la dimensión cultural de su identidad, la cual también se conoce desde términos disciplinares como la dimensión extensiva. Para lograr esto, es necesario que dicho núcleo problematizador se desarrolle partir del tema general La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural el cual permitirá al ser humano generar diversos procesos de identificación culturales y apropiarse de tal manera de la cualidad de intercultural por medio de la identificación de los rasgos contextuales en los que está inmerso y que por ende lo caracterizan y por medio de la vivencia de las necesidades ontológicas del tener y estar y de las necesidades axiológicas de participación, afecto y ocio, además de la identidad.

Al igual que los temas generales de los núcleos anteriores, el tema de este tercer núcleo se va a desenvolver por medio de dos subtemas derivados, el primer subtema denominado *La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos culturales diversos*, el cual se desarrollará por medio de la capacidad perceptivo-motriz de temporalidad como

contenido disciplinar, brindando así las condiciones necesarias para la vivencia de la necesidad ontológica de estar y para la apropiación de la primera característica específica del ser humano intercultural relacionada con a la interacción cultural desde el reconocimiento de la diferencia; el segundo subtema denominado *La capacidad perceptivo-motriz temporal y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos* el cual se desarrollará por medio de la misma categoría de capacidades del subtema anterior pero enfocado en la espacialidad como contenido disciplinar de clase, dicho subtema fomentará la vivencia de la necesidad ontológica de tener y la apropiación de la segunda característica específica del ser humano intercultural relacionada con la memoria y conciencia histórica. Estos subtemas en conjunto favorecerán el desarrollo de la última característica específica del ser humano crítico relacionada al espacio de resistencia, completando de tal manera la apropiación de esta cualidad transversal del proceso.

Para finalizar, se debe tener en cuenta que este conjunto de relaciones concretas son complementarias entre sí, es decir, que con dicha matriz de relaciones se busca generar una base sólida para la construcción del macrodiseño, buscando que al momento de la implementación los estudiantes vayan desarrollando en el transcurso de su proceso formativo cada una de las cualidades y características específicas de estas del ser humano a formar, de modo que al final del proceso, cada sujeto este apropiado de todas las cualidades necesarias para hablar de un ser humano identificado socioculturalmente, el cual también al abordar cada una de sus dimensiones y al encontrar las diversas respuestas a los diferentes núcleos problematizadores en los cuales se desarrollan las diferentes dimensiones de la identidad, estará generando desde una perspectiva compleja procesos desde los cuales identificarse socioculturalmente respondiendo desde su actuar a la pérdida de identidad sociocultural.

Macrodiseño curricular

El macrodiseño curricular hace referencia al esquema que expone la estructuración de los contenidos generales y específicos propios del proyecto que se desarrollaran en la ejecución piloto de este, de tal forma este diseño a nivel macro permitirá una organización lógica y secuencial de las diversas temáticas que permitirán al proceso educativo alcanzar los propósitos pedagógicos, dicho esquema se diferencia a la matriz debido a que en este se expone el modelo didáctico, metodológico y evaluativo con el cual se pretenden desarrollar la implementación del PCP, con esto claro el macrodiseño que se propone para guiar las sesiones prácticas es:

Tabla 6. Macrodiseño curricular del PCP.

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales										
Modelo pedagógico		Teoría de Desarrollo Humano			Tendencia de la Educación Física					
Modelo pedagógico sociocrítico (Paulo Freire, 1995 y 2005)		Desarrollo a Escala Humana (Manfred Max Neef, 1986)			Tendencia integracionista (Castañer y Camerino, 1996 y 2013)					
					Capacidades físico-motrices		Capacidades recreo-motrices		Capacidades socio-motrices	
Propósito principal del Macrodiseño					Ser humano a formar					
Potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.					Se busca la formación de un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural.					
Evaluación diagnóstica		Encuesta para identificar datos, intereses y gustos personales				Cuestionario de los aspectos de la identidad de Cheek (2002)				
Núcleo problematizador 1										
¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente?										
Propósito específico del núcleo problematizador 1	Temas		Metodología		Evaluación				Medio didáctico	
	General	Derivados								
Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio.	La introyección y el reconocimiento de sí mismo.	Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física.	Descubrimiento guiado	Aprendizaje basado en preguntas.	Fichas de autoevaluación	Retroalimentación	Matriz de necesidades humanas adaptada	Respuesta al interrogante del núcleo.	Cap. Físico-motrices	Juegos tradicionales de persecución y de habilidades
		Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad.	Auto enseñanza						Cap. Recreo-motrices	Juegos tradicionales de desenvolvimiento individual
Núcleo problematizador 2										
¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente?										
Propósito específico del núcleo problematizador 2	Temas		Metodología		Evaluación				Medio didáctico	
	General	Derivados								
Estimular la identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros.	La proyectividad y el reconocimiento de los otros.	Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal.	Estilo socializador	Aprendizaje basado en preguntas.	Fichas de coevaluación	Retroalimentación	Matriz de necesidades humanas adaptada	Respuesta al interrogante del núcleo.	Cap. Socio-motrices	Juegos y rondas tradicionales con partes del cuerpo colectivos
		Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento de la influencia recíproca.							Juegos tradicionales colectivos	
Núcleo problematizador 3										
¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente?										
Propósito específico del núcleo problematizador 3	Temas		Metodología		Evaluación				Medio didáctico	
	General	Derivados								
Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno.	La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural.	La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos culturales diversos.	Estilo de libre exploración.	Aprendizaje basado en preguntas.	Fichas de heteroevaluación	Retroalimentación	Matriz de necesidades humanas adaptada	Respuesta al interrogante del núcleo.	Cap. Perceptivo-motrices	Juegos tradicionales acompañados de objetos.
		La capacidad perceptivo-motriz temporal y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos.								
Evaluación final: Cuestionario de los aspectos de la identidad de Cheek (2002)										

Fuente: Elaboración propia.

El macrodiseño de este Proyecto Curricular Particular, como se mencionó anteriormente, se estructura a partir de la organización temática derivada de las relaciones concretas establecidas entre los enfoques humanístico y disciplinar y ciertos componentes metodológicos brindados por el enfoque pedagógico, de esta forma, en este diseño de implementación a nivel macro se sigue evidenciando la división del proyecto en tres momentos que surgieron de la matriz de relaciones llamados núcleos problematizadores y de los temas generales y derivados generadores de estos, lo que permite articular una secuencia y organización clara, precisa y coherente del proceso educativo que se implementará en la ejecución piloto. Además de estos elementos temáticos, en el cuadro anterior también se resaltan otros aspectos para tener en cuenta y así nutrir mucho más dicha secuencialidad y organización que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje, dichos aspectos son los propósitos -tanto general del proyecto como lo específicos de cada núcleo-, la intención pedagógica -ser humano a formar-, el modelo didáctico -metodología y medio didáctico- y el modelo evaluativo -diagnóstico, del proceso y final-.

Con respecto a esto, la organización del macrodiseño se caracteriza por mostrar una división mucho más clara de los tres núcleos problematizadores constituyendo cada uno un bloque precedidos por la evaluación diagnóstica y culminados por la evaluación final, aquí es importante resaltar que los tres núcleos están ubicados secuencialmente según como se desarrollarán en el proceso de forma progresiva iniciando con la dimensión de la identidad subjetiva, pasando a la dimensión de la identidad social y finalizando con la dimensión de la identidad cultural para en conjunto haber respondido a la intención pedagógica del proyecto que se puede encontrar en el encabezado del cuadro como el ser humano a formar y que se describe como la búsqueda de:

- La formación de un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural.

Además de esto, otro aspecto a tener presente son los propósitos que se ubican en el macrodiseño y los cuales cumplen un rol significativo dentro de la implementación debido a que serán estos los que permitirán guiar el proceso por un camino concreto, en otras palabras, establecen el foco del proyecto evitando desviaciones hacia otros elementos que dificulten

obtener resultados importantes y alcanzar la finalidad pedagógica que se persigue, en este sentido el propósito general del PCP es:

- Potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.

Dicho propósito se buscará alcanzar por medio del desarrollo de tres propósitos específicos en los que se descompone este propósito general, cada uno de estos tres propósitos se pueden considerar como el paso a paso que se logran en el transcurso de la ejecución piloto para al final del proceso haber abordado lo mayormente posible este propósito general, cada propósito específico corresponde al propósito de cada uno de los tres núcleos problematizadores, estableciéndose de la siguiente manera:

- **Núcleo problematizador 1:** Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio.
- **Núcleo problematizador 2:** Estimular la identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros.
- **Núcleo problematizador 3:** Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno.

Ahora, antes de pasar a analizar a profundidad los elementos particulares de cada uno de los tres núcleos que dan forma y coherencia a estos por medio de la estructuración de los mesodiseños, es importante analizar primero los elementos transversales que se plantean en el macrodiseño y que por ende van a estar presentes en el desarrollo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente en un momento específico de este.

Uno de estos elementos se encuentra en el modelo didáctico del proyecto, especialmente en la metodología, debido a que está dentro del proceso se caracterizará por ser desarrollada desde una estrategia de enseñanza de base en todo momento de la implementación como lo es el aprendizaje basado en preguntas -en adelante ABP-, dicha estrategia metodológica plantea el desarrollo de procesos educativos a través del planteamiento de preguntas orientadoras que favorezcan la obtención de aprendizajes significativos por parte de los actores educativos - profesores y estudiantes-, con respecto al ABP Sánchez (2017) expresa que:

La búsqueda de la respuesta a las preguntas permite al estudiante explorar sus ideas previas, introducir variables, realizar la síntesis y transferir los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas, favoreciendo la interacción entre estas ideas y los nuevos conocimientos, condición necesaria para el aprendizaje significativo. (p.1904)

características por las cuales se optó por determinar esta estrategia metodológica como la base transversal del modelo didáctico del PCP, ya que para constituir procesos de identificación tanto individuales como colectivos, es necesario que los estudiantes partan de sus conocimientos previos para desde allí desarrollar y crear nuevos aprendizajes.

Además de esto, el ABP se relaciona coherentemente con el modelo pedagógico sociocrítico de Paulo Freire que sustenta la perspectiva educativa de este proyecto, debido a que la educación problematizadora plantea que las preguntas son uno de los elementos pedagógicos que tiene a disposición el proceso educativo para dar solidez, claridad y precisión a los aprendizajes, estimulando el autoaprendizaje en los estudiantes. En este sentido, el modelo didáctico para este proyecto está basado en el ABP que se relaciona con el enfoque problematizadora de Freire (2005) debido a que las preguntas hacen énfasis en la reflexión, análisis y conciencia que tienen los estudiantes sobre los procesos que se desarrollen en las sesiones de clase, procesos que en estos casos tienen que ver con la identificación subjetiva, social y cultural.

Esto lo refuerza Sánchez (2017) al expresar que “La técnica de preguntar correctamente es un buen método para mejorar el comportamiento crítico y creativo de los estudiantes” (p.1904) aspectos que se relacionan, por un lado, con las cualidades del ser humano a formar como lo crítico, y, por otro lado, el plantear núcleos problematizadores con una pregunta orientadora que serán la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los momentos de la ejecución piloto. Aquí cabe aclarar que esta estrategia metodológica en el transcurso de la implementación será complementada con diversos estilos de enseñanza que contribuyan a la organización focalizada a los momentos y dinámicas propias de cada sesión de clase, dichos estilos siendo coherente con la ABP y la educación problematizadora como referentes, serán de orden indagativos buscando pasar de forma progresiva por los estilos autónomos, iniciando por los menos autónomos y terminando por los completamente autónomos, el análisis de cada estilo se profundizara en el análisis de los mesodiseños.

Ahora, otro de los elementos transversales desde el modelo didáctico del proyecto es el medio didáctico que se empleara en la intervención pedagógica, como se ha mencionado en capítulos anteriores dicho medio serán las prácticas corporales tradicionales, específicamente, las rondas y juegos tradicionales que se buscan rescatar como medios didácticos de la Educación Física para potenciar la identidad sociocultural.

Sin embargo, es importante comprender la clasificación de las rondas y juegos tradicionales para distribuir estos según sus categorías de división a lo largo del proceso y así fortalecer la organización temática y secuencia de los contenidos, de esta forma, los juegos y rondas tradicionales se pueden clasificar según la página web Juegos Tradicionales de Wordpress.org (<http://losjuegostradicionales.com/>) en 6 grandes categorías que son:

- **Rondas y juegos tradicionales acompañados de objetos:** son los que implican el uso de uno o más objetos para su desarrollo.
- **Rondas y juegos tradicionales con partes del cuerpo:** Son los que se desarrollan utilizando especialmente las partes del cuerpo por lo que no requieren de objetos.
- **Rondas y juegos tradicionales de persecución y habilidades:** Son aquellos en los que los participantes se persiguen unos a otros y necesitan de habilidades propias.
- **Rondas y juegos tradicionales verbales:** Son aquellos en los que se requiere del uso excesivo de la palabra para su desarrollo.
- **Rondas y juegos tradicionales individuales:** Son aquellos que se desarrollan desde un desenvolvimiento individual.
- **Rondas y juegos tradicionales colectivos:** Son aquellos que se desarrollan desde un desenvolvimiento colectivo en parejas o grupos.

Donde los que son de persecución y habilidades junto con los individuales se utilizarán en el primer núcleo problematizador dado el énfasis en la identidad individual, los verbales y partes de cuerpo junto con los colectivos en el segundo núcleo dado el énfasis en la identidad colectiva, y los acompañados de objetos en el tercer y último núcleo dado el énfasis en la identidad cultural por medio de la interacción con el entorno.

El último elemento transversal se encuentra en el modelo evaluativo que se aplicará en el proceso de la implementación, dicha evaluación en relación con la tendencia integracionista del enfoque disciplinar se caracterizará por ser procesual, es decir, que por medio de diferentes

elementos se realizará una evaluación constante del proceso con fines a identificar por un lado, los avances y resultados significativos que se estén obteniendo con la ejecución piloto, y por otro lado, posibles dificultades y errores que estén afectando el proceso para corregir esos sobre el camino buscando mejorar cada vez más el desarrollo de cada sesión de clase y por ende, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en estas para abordar de forma más adecuada cada propósito, dicha evaluación procesual además estará acompañada de una evaluación diagnóstica y de una evaluación final, aspectos que se abordarán a profundidad más adelante.

Retomando los elementos transversales de la evaluación, teniendo en cuenta que esta según Camacho (2003) para ser procesual debe ser participativa, integral y permanente, se decidió utilizar tres recursos evaluativos que estarán presentes en el transcurso del proceso formativo.

El primero de estos será una retroalimentación que se desarrollará al final de cada sesión de clase, esta se hará por medio de la dinámica de un conversatorio donde se buscará que cada uno de los estudiantes comparta y exprese las diversas experiencias vividas durante su participación en las prácticas corporales tradicionales aplicadas; el segundo elemento será la matriz de necesidades humanas de Max Neef (1986) que se aplicará de forma adaptada debido a que por un lado, las necesidades como se ha explicado anteriormente estarán distribuidas por los tres núcleos problematizadores, es decir, que esta matriz se dividirá en tres partes y cada parte será aplicada al final de cada núcleo para determinar en qué nivel o grado fueron vivenciadas las necesidades protagonistas en dicho momento, y por otro lado, los satisfactores de estas serán construidos con base a características particulares de la población, teniendo en cuenta que esta será desarrollada de forma autoevaluativa por cada estudiante; y el tercero, la respuesta que el grupo de estudiantes le dé a cada pregunta orientadora de cada núcleo, esto en relación coherente con el ABP.

Por medio de estos tres recursos se podrá garantizar que los estudiantes sean partícipes de su propio proceso evaluativo y que además sean evaluados de forma integral al abordar la totalidad de sus dimensiones de identidad y de sus necesidades fundamentales, por otro lado, dicho modelo evaluativo será permanente permitiendo evaluar tanto al estudiante, como al profesor y el mismo proceso ya sea de forma constante al final de la clase con la retroalimentación o periódicamente al final de cada núcleo con la matriz y respuesta a la

pregunta orientadora, con esto claro es preciso comenzar a analizar los mesodiseños para profundizar sobre algunos aspectos.

Mesodiseños

Los mesodiseños permiten una explicación y argumentación más profunda de cada uno de los elementos particulares del modelo didáctico, es decir, la metodología, y del modelo evaluativo que caracteriza a cada uno de los núcleos problematizadores que componen el macrodiseño de este proyecto, en este sentido, son tres los mesodiseños que contribuyen a comprender de forma más clara y precisa la secuencialidad de las temáticas y contenidos que se desarrollaran en el proceso formativo y los propósitos específicos de estos:

Tabla 7. Mesodiseño curricular #1 del PCP

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales																				
Modelo pedagógico		Teoría de Desarrollo Humano				Tendencia de la Educación Física														
Modelo pedagógico sociocrítico (Paulo Freire, 1995 y 2005)		Desarrollo a Escala Humana (Manfred Max Neef, 1986)				Tendencia integracionista (Castañer y Camerino, 1996 y 2013)														
						Capacidades físico-motrices				Capacidades recreo-motrices										
Propósito principal del Macro-diseño						Ser humano a formar														
Potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.						Se busca la formación de un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural.														
Núcleo problematizador 1																				
¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente?																				
Propósito general		Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio.																		
Propósitos específicos	Temas		Metodología				Evaluación						Medio didáctico		Sesiones					
	General	Derivados																		
Propiciar el autoconocimiento de la condición física.	La introyectividad y el reconocimiento de sí mismo.	Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física.	Descubrimiento guiado	Aprendizaje basado en preguntas.	Introyectiva	Fichas de autoevaluación	Indicadores autoevaluativos.	Retroalimentación	Conversatorio al final de la sesión de clase donde se buscará compartir y expresar las diversas experiencias vividas durante las prácticas corporales tradicionales.	Matriz de necesidades humanas adaptada	Necesidad ontológica del ser en relación con las necesidades axiológicas subsistencia, libertad, creación e identidad.	Respuesta al interrogante del núcleo	Capacidad físico-motriz de resistencia y fuerza.	La lleva, el globo volador, juguemos en el bosque, saltar la cuerda.	1					
Fortalecer el autoconocimiento de la personalidad.		Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad.											Autoenseñanza	Identificación de fortalezas y habilidades propias.	Identificación de debilidades y falencias propias.	Capacidades físico-motrices de agilidad y velocidad	¡Pato, pato, ganso!, Simón dice y El gato y el ratón.	1		
																		Capacidad recreo-motriz de autonomía	La gallinita ciega, triqui y Stop.	1
																				Capacidad recreo-motriz de individualización

Fuente: Elaboración propia

En el primer núcleo problematizador, como se mencionó anteriormente, se abordará el tema general de *la introyectividad y el reconocimiento de sí mismo*, este se desarrollará desde una metodología y evaluación introyectivas, esto debido a que en dicho núcleo se busca fortalecer la dimensión subjetiva de la identidad de los estudiantes lo cual se realiza desde procesos internos de reconocimiento propio.

Haciendo énfasis en el modelo evaluativo que se implementará en este núcleo, se hará uso de cuatro recursos evaluativos que permitan evaluar los aprendizajes que desarrollen los estudiantes, la práctica del profesor y, en general, el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el mesodiseño.

Los primeros dos recursos son los que se aplicarán de forma continua en cada una de las sesiones de clase, estos son la retroalimentación y las fichas de autoevaluación, en lo que respecta a la retroalimentación, ya descrita anteriormente, se basará en la dinámica de un conversatorio donde tanto estudiantes como profesores al final de la sesión de clase compartirán y expresarán las diversas experiencias vividas durante las prácticas corporales tradicionales desarrolladas, esto será importante para que el profesor también nutra su diario de campo y observaciones con las cuales analizar posteriormente la experiencia.

Pasando ahora a las fichas de autoevaluación, estos instrumentos se aplicarán en cada una de las sesiones que componen el núcleo problematizador, es decir, que en total se aplicarán cuatro fichas autoevaluativas en el desarrollo de este momento del diseño curricular; los elementos que se encontrarán dentro de estas son unos criterios de evaluación los cuales derivan de las temáticas propias del proyecto y las características del ser humano a formar que en este núcleo se basa en el reconocimiento de la condición física y la personalidad para formar al ser humano subjetivo, unos indicadores de logro preseleccionados por los profesores a partir de los cuales se evalúa específicamente cada criterio, dos bloques de respuesta abierta donde los estudiantes identificarán fortalezas, habilidades, debilidades y aspectos a mejorar propios que hayan tenido en la clase, y un último bloque de respuesta abierta donde los estudiantes realizan una reflexión personal de lo vivenciado en la sesión práctica (Ver *anexo 1*).

Aquí cabe aclarar, que, para autoevaluar su proceso por medio de cada uno de los indicadores de logro dentro de la rúbrica, los estudiantes cuentan con una escala o rango evaluativo de orden cuantitativo y cualitativo compuesto por 5 grados o niveles que estos según su desempeño en las prácticas corporales tradicionales de la clase pueden escoger. Estos niveles de desempeño o realización de los indicadores son:

- Excelente = 50-45
- Sobresaliente = 44-40

- Bueno = 39-35
- Satisfactorio = 34-30
- No satisfactorio = 29-10

De tal forma que los estudiantes al determinar el desarrollo que tuvo de cada indicador desde la perspectiva cualitativa escogiendo uno de los 5 niveles, estará en la posibilidad de completar su autoevaluación, también desde una perspectiva cuantitativa determinando una nota perteneciente al rango propio del nivel de desempeño escogido.

Los otros dos recursos evaluativos son la matriz de necesidades humanas adaptada y la respuesta a la pregunta del núcleo problematizador serán aplicadas al final de la implementación del núcleo, es decir, después de la sesión número cuatro del proyecto, esto con la finalidad de lograr evaluar los diversos aprendizajes que el proceso formativo este generando en los estudiantes hasta ese momento, logrando así determinar posibles errores y corregir estos para la puesta en práctica de los siguientes núcleos.

Estos dos recursos evaluativos están unificados en una misma rúbrica evaluativa, la primera parte está compuesta por la matriz de necesidades adaptada donde se pone en relación la necesidad ontológica del ser con las necesidades axiológicas de subsistencia, libertad, creación e identidad por medio de unos satisfactores específicos redactados a modo de indicadores, estos satisfactores de las necesidades serán autoevaluados por los estudiantes haciendo uso de la misma escala o rango evaluativo utilizado para las fichas autoevaluativas. La segunda parte de esta rúbrica es un bloque de respuesta abierta, donde cada estudiante dará respuesta al interrogante del núcleo problematizador 1, es decir, la identificación de los rasgos subjetivos que les permite identificarse individualmente (Ver *anexo 2*).

Con el modelo evaluativo claro, ahora es pertinente describir el modelo didáctico del presente núcleo, aquí cabe mencionar que dentro de la metodología serán dos estilos de enseñanza indagativos los que acompañen a la estrategia transversal del ABP.

El primer estilo es el descubrimiento guiado por medio del cual se abordará el tema derivado de *Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física*, este estilo se caracteriza, según Delgado (1991) citado por Hernández (2009), por la búsqueda de respuestas a problemas motores por parte de los estudiantes, dichos problemas son planteados por el profesor quien asume el rol de orientar y guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes pero dejando que sean estos los que autónomamente experimenten, decidan, descubran, y realicen demás acciones que les permita aprender; este estilo permite que sean los mismos estudiantes los que por medio de la experiencia que tienen al buscar la respuesta a dichos problemas motores planteados por las prácticas corporales tradicionales específicas para

este tema, identifiquen rasgos propios de su estado físico para así reconocer las características particulares que constituyen actualmente su condición física.

Este descubrimiento guiado es complementado por el medio didáctico destinado para este tema derivado, ya que las capacidades físico-motrices de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad al ser consideradas, según Castañero y Camerino (1996), como las capacidades físicas condicionales del ser humano, en otras palabras, como los elementos que constituyen la condición física de las personas, le permitirá a los estudiantes conocer de mejor forma su estado físico ya que al identificar en qué nivel de desarrollo tienen cada una de estas cuatro capacidades podrán a nivel global determinar las particularidades subjetivas de su condición física.

El segundo estilo es la autoenseñanza por medio del cual se abordará el tema derivado de Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad, este estilo se caracteriza, según Mosston y Ashworth (1986), por la capacidad de los estudiantes de aprender y progresar por sí mismos logrando realizar una valoración personal a sus procesos cognitivos internos y sus experiencias lo cual es fundamental para el proceso de autoevaluación que en este núcleo se pretende desarrollar y también para el reconocimiento de la personalidad, dentro de este estilo el profesor se convierte en un orientador del proceso, pero es sobre los estudiantes donde recae la mayor responsabilidad con respecto a la toma de decisiones para el desarrollo de la clase participando así activamente, es por esto que las prácticas corporales tradicionales como la gallinita ciega, poner la cola al burro, entre otras, que aquí se aplicarán son aquellas en las que los estudiantes están constantemente tomando decisiones desde su autonomía e individualidad en cuanto a gustos, intereses, actitudes y demás aspectos propios de su personalidad.

Este estilo es contribuido por las capacidades recreo-motrices de autonomía e individualización que desde el medio didáctico se propone, ya que estas favorecen al autoconocimiento que el estudiante puede generar de su personalidad dado que implican procesos internos, personales y autónomos que ayudan a identificar esos rasgos y aspectos subjetivos que caracterizan a cada ser humano y por ende lo diferencian de los demás haciendo de este un ser único.

Para finalizar, en este mesodiseño se exponen dos propósitos específicos en relación con cada tema derivado que serán el paso a paso para alcanzar el propósito general del núcleo, estos son:

- Propiciar el autoconocimiento de la condición física.
- Fortalecer el autoconocimiento de la personalidad.

Tabla 8. Mesodiseño curricular #2 del PCP

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales															
Modelo pedagógico		Teoría de Desarrollo Humano			Tendencia de la Educación Física										
Modelo pedagógico sociocrítico (Paulo Freire, 1995 y 2005)		Desarrollo a Escala Humana (Manfred Max Neef, 1986)			Tendencia integracionista (Castañer y Camerino, 1996 y 2013)										
					Capacidades socio-motrices										
Objetivo principal del Macrodiseño					Ser humano a formar										
Potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.					Se busca la formación de un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural.										
Núcleo problematizador 2															
¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente?															
Propósito general	Estimular la identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros														
Propósitos específicos	Temas		Metodología	Evaluación									Medio didáctico		Sesiones
	General	Derivados													
Potenciar el reconocimiento del comportamiento social interpersonal.	La proyectividad y el reconocimiento de los otros.	Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal.	Estilo socializador	Aprendizaje basado en preguntas.	Proyectiva	Fichas de coevaluación.	Indicadores coevaluativos.	Retroalimentación	Conversatorio o al final de la sesión de clase donde se buscará compartir y expresar las diversas experiencias vividas durante las prácticas corporales tradicionales.	Matriz de necesidades humanas adaptada	Necesidad ontológica del hacer en relación con las necesidades axiológicas protección, entendimiento e identidad.	Respuesta al interrogante del núcleo	Capacidad socio-motriz de interacción.	Congelados, cadenita y el gusanito.	1
Fortalecer el reconocimiento de la influencia reciproca.		Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento de la influencia reciproca.					Identificación de fortalezas y habilidades colectivas.						Capacidades socio-motrices de comunicación.	Teléfono roto, el director de orquesta, y rondas de manos.	1
						Identificación de debilidades y falencias colectivas.							Capacidad socio-motriz de expresión-creación.	Sillas musicales y charadas.	1
													Capacidad socio-motriz de colaboración-oposición.	Policías y ladrones, ponchados y el puente está quebrado.	1

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo núcleo problematizador, se abordará el tema general de *La proyectividad y el reconocimiento de los otros*, este se desarrollará desde una metodología y evaluación proyectivas, esto debido a que en dicho núcleo se busca estimular la dimensión social de la identidad de los estudiantes lo cual se realiza desde procesos colectivos de reconocimiento de los otros.

El modelo evaluativo que se implementará en este núcleo es similar al del primero, debido a que también se hará uso de los cuatro recursos evaluativos, con la diferencia que las fichas pasarán a ser coevaluativas, es decir, cada estudiante debe evaluar el proceso del grupo de clase completo y el propio, estas se aplicarán en cada una de las sesiones siendo en total cuatro fichas coevaluativas en el desarrollo de este momento del diseño curricular.

Los elementos que se encontrarán dentro de estas rúbricas coevaluativas son unos criterios de evaluación los cuales derivan del reconocimiento del comportamiento interpersonal y la influencia recíproca con los otros para formar al ser humano coimplicado, unos indicadores de logro coevaluativos preseleccionados por los profesores a partir de los cuales se evalúa específicamente cada criterio, dos bloques de respuesta abierta donde los estudiantes identificarán fortalezas, habilidades, debilidades y aspectos a mejorar que hayan tenido en la clase el grupo completo de estudiantes, y un último bloque de respuesta abierta donde los estudiantes realizan una reflexión personal de lo vivenciado en la sesión práctica (Ver *anexo 3*), la coevaluación por medio de cada uno de los indicadores de logro dentro de la rúbrica se realizará igualmente con la escala o rango evaluativo de orden cuantitativo y cualitativo de 5 niveles.

La matriz de necesidades humanas adaptada y la respuesta a la pregunta del núcleo problematizador serán aplicadas al final de la implementación del núcleo, es decir, después de la sesión número ocho del proyecto, lo anterior con el objetivo de identificar virtudes y aspectos a mejorar del proyecto para de esta manera en caso de que sea necesario aplicar los cambios que se requieran para hacer más significativo el proceso.

La rúbrica que compone estos dos recursos, en la primera parte contendrá la matriz de necesidades adaptada donde se pone en relación la necesidad ontológica del hacer en relación con las necesidades axiológicas protección, entendimiento e identidad por medio de unos satisfactores específicos redactados a modo de indicadores, estos satisfactores de las necesidades seguirán siendo autoevaluados por los estudiantes -debido a que la satisfacción de las necesidades se da de forma subjetiva y diferente en cada ser humano- haciendo uso de la misma escala o rango evaluativo utilizado para las fichas coevaluativas. La segunda parte de esta rúbrica contiene el bloque de respuesta abierta donde cada estudiante dará respuesta al

interrogante del núcleo problematizador 2, es decir, la identificación de los rasgos sociales que les permite identificarse colectivamente (Ver *anexo 4*).

El modelo didáctico del presente núcleo se caracteriza por darse desde una metodología compuesta por hacer uso de solo un estilo de enseñanza indagativo que acompañe a la estrategia transversal del ABP, este estilo es el socializador propuesto por Delgado (1991) citado por Hernández (2009), que propone un desarrollo metodológico con ciertas características particulares, una de estas es el momento previo al inicio de la actividad, en donde se reúne a los estudiantes en círculo con la finalidad de que el profesor realice una contextualización de la actividad y propósito de esta, lo cual es uno de los elementos de pre-impacto que propone este estilo de enseñanza y que denomina como reunión inicial informativa.

Otras características que se toman de dicho estilo está en el rol del profesor que se basa en ser el orientador de la actividad brindando herramientas e información a los estudiantes y estando atento al trabajo de los grupos, lo que se evidencia en dicha reunión inicial donde el profesor explica y describe la actividad y que se busca de esta, en la organización del espacio y material para el desarrollo de la actividad, en el manejo del tiempo y en la observación constante que realiza de los estudiantes.

El estilo socializador fomenta un rol del estudiante que es desenvolverse de forma independiente desde el carácter de la sociabilidad con los demás, de modo que las prácticas corporales tradicionales como congelados, cadenita, ponchados y las demás permita que los integrantes del grupo estén socializando para lograr metas colectivas, generando así un proceso educativo lleno de diálogo, democracia y participación, aspectos pedagógicos propuestos por la educación problematizadora de Freire (2005), claves para fortalecer ese comportamiento interpersonal y esa influencia recíproca para formar la coimplicación en el ser humano.

Este estilo recibe aportes de las capacidades socio-motrices de interacción, comunicación, creación-expresión y colaboración-oposición que desde el medio didáctico se propone, estas favorecen la interacción social, la interdependencia, el apoyo y la ayuda mutua, el trabajo colectivo, en equipo y colaborativa y demás elementos de carácter social que ayudan a que el estudiante reconozca a los otros ya que estos implican procesos colectivos interpersonales y recíprocos que ayudan a identificar esos rasgos y aspectos sociales desde las diferencias que caracterizan al grupo. El estilo socializador y las capacidades sociomotrices permitirán el abordaje de ambos temas derivados, junto a sus propósitos específicos que serán el paso a paso para alcanzar el propósito general del núcleo, estos son:

- Potenciar el reconocimiento del comportamiento social interpersonal y
- Fortalecer el reconocimiento de la influencia recíproca.

Tabla 9. Mesodiseño curricular #3 del PCP.

La Educación Física como potenciadora de identidad sociocultural por medio del rescate de prácticas corporales tradicionales															
Modelo pedagógico		Teoría de Desarrollo Humano			Tendencia de la Educación Física										
Modelo pedagógico sociocrítico (Paulo Freire, 1995 y 2005)		Desarrollo a Escala Humana (Manfred Max Neef, 1986)			Tendencia integracionista (Castañer y Camerino, 1996 y 2013)										
					Capacidades perceptivo-motrices										
Objetivo principal del Macrodiseño					Ser humano a formar										
Potenciar la identidad sociocultural a partir de dinámicas de reconocimiento propio, del otro y del entorno desde la diferencia.					Se busca la formación de un ser humano identificado socioculturalmente con las cualidades de subjetivo, coimplicado, intercultural y crítico que contribuya a reducir la pérdida de identidad sociocultural.										
Núcleo problematizador 3															
¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente?															
Propósito general	Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno.														
Propósitos específicos	Temas		Metodología			Evaluación						Medio didáctico		Sesiones	
	General	Derivados													
Reconocer rasgos culturales diversos de la cultura propia y de los demás.	La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural.	La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos culturales diversos.	Estilo de libre exploración	Aprendizaje basado en preguntas.	Extensiva	Fichas de heteroevaluación	Indicadores heteroevaluativos.	Retroalimentación	Conversatorio al final de la sesión de clase donde se buscará compartir y expresar las diversas experiencias vividas durante las prácticas corporales tradicionales.	Matriz de necesidades humanas adaptada	Necesidades ontológicas del estar y tener en relación con las necesidades axiológicas Participación, Afecto y Ocio e identidad.	Respuesta al interrogante del núcleo	Capacidad perceptivo-motriz de espacialidad.	La rayuela.	1
													Identificación de las diversas formas de interactuar con el entorno.		
Reconocer los rasgos contextuales históricos de la cultura propia.		La capacidad perceptivo-motriz temporal y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos.					Identificación de las diversas dificultades de interacción con el entorno.							Festival de objetos tradicionales : Yoyo, coca, piquis y trompo.	1
														Juegos tradicionales escogidos por los estudiantes.	1

Fuente: elaboración propia.

En el último núcleo problematizador, se abordará el tema general de La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural, este se desarrollará desde una metodología y evaluación extensivas, esto debido a que en este tercer núcleo se busca estimular la dimensión cultural de la identidad de los estudiantes lo cual se realiza desde el reconocimiento del entorno cultural.

El modelo evaluativo que se implementará en este núcleo se diferencia a los anteriores en el sentido que las fichas evaluativas serán de orden heteroevaluativas donde los profesores serán quienes evalúen el proceso de los estudiantes, estas se aplicarán en cada una de las sesiones de este último núcleo siendo en total cuatro fichas.

Los elementos que se encontrarán dentro de estas rúbricas heteroevaluativas son unos criterios de evaluación los cuales derivan del reconocimiento de rasgos contextuales históricos y culturales diversos para formar al ser humano intercultural, unos indicadores de logro heteroevaluativos estipulados por los profesores a partir de los cuales se evalúa específicamente cada criterio, y dos bloques de respuesta abierta donde el profesor identificará las formas y dificultades de interacción con el entorno que presentan los estudiantes (Ver *anexo 5*), la heteroevaluación por medio de cada uno de los indicadores de logro dentro de la rúbrica se realizará con la escala o rango evaluativo de orden cuantitativo y cualitativo de 5 niveles.

La matriz de necesidades humanas adaptada y la respuesta a la pregunta del núcleo problematizador serán aplicadas al final de la implementación del núcleo y del proceso completo como tal, es decir, en la última sesión del proyecto, identificando aspectos positivos y por mejorar del proyecto para empezar a analizar los resultados y plantear conclusiones y recomendaciones.

La rúbrica que compone estos dos recursos, en la primera parte contendrá la matriz de necesidades adaptada donde se pone en relación las necesidades ontológicas del estar y tener en relación con las necesidades axiológicas de Participación, Afecto y Ocio e identidad por medio de unos satisfactores específicos redactados a modo de indicadores, estos satisfactores de las necesidades se determinarán también de forma autoevaluativa por parte de los estudiantes haciendo uso de la misma escala o rango evaluativo utilizado para las fichas evaluativas. La segunda parte de esta rúbrica contiene el bloque de respuesta abierta donde cada estudiante dará respuesta al interrogante del núcleo problematizador 3, es decir, la identificación de los rasgos contextuales que les permite identificarse culturalmente (Ver *anexo 6*).

El modelo didáctico del tercer y último núcleo se caracteriza por darse desde una metodología compuesta por un estilo de enseñanza indagativo que contribuya a la estrategia transversal del ABP, dicho estilo es el de libre exploración.

El estilo de libre exploración se implementará para abordar ambos temas derivados, este estilo propuesto por Delgado (1991) citado por Hernández (2009), se caracteriza por ser de mayor autonomía debido a que los estudiantes se desenvuelven dentro de las actividades por medio de respuestas cognoscitivas y motrices propias, espontáneas, autónomas y creativas, por ende su rol es protagónico, participativo y activo dentro del proceso generando propuestas y tomando mayoría de decisiones sobre la clase, lo cual es ideal para dar cierre a la implementación del proyecto debido a que serán los estudiantes los que propongan según sus rasgos culturales las prácticas corporales tradicionales a realizar en las últimas sesiones, además, serán ellos los que definan el cómo hacer estas, en que orden, con que dinámicas y demás.

El profesor por ende asumirá el rol que dicho estilo propone, el cual es establecer normas básicas que no limiten la libertad de los estudiantes, animar a estos durante el desarrollo de la clase, y estar atento observando el desenvolvimiento de los estudiantes lo que le permitirá posteriormente, guiar la retroalimentación dirigida a las experiencias vividas más significativas por los estudiantes que pudo observar. Como último elemento este estilo fomenta la exploración libre de los estudiantes con los objetos que tienen a su alrededor por lo que muchas de las prácticas corporales tradicionales serán desarrolladas con objetos.

Este estilo recibe aportes del medio didáctico que propone las capacidades perceptivo-motrices de temporalidad y espacialidad, estas favorecen la interacción de los seres humanos con el entorno cultural en el que está inmerso desde una dimensión espaciotemporal particular e histórica, elementos de carácter cultural que ayudan a que el estudiante reconozca sus rasgos culturales al igual que los de los demás, las diferencias entre estos, y desde allí la oportunidad para aprender de estos y fomentar desde la interculturalidad el crecimiento de la cultura propia desde la diversidad y relativismo cultural.

El estilo de libre exploración y las capacidades perceptivo-motrices permitirán el abordaje de los propósitos específicos de los temas derivados vistos como ese paso a paso para alcanzar el propósito general del núcleo, estos son:

- Reconocer los rasgos contextuales históricos de la cultura propia.

- Reconocer rasgos culturales diversos de la cultura propia y de los demás.

Microdiseño

El microdiseño hace referencia a las diversas planeaciones de clase que componen la ejecución piloto del proyecto, dentro de este se encuentra toda la información necesaria para planear, articular, comprender y sistematizar lo que será la puesta en práctica de las diversas temáticas y contenidos que secuencial y coherentemente están organizados en el meso y macrodiseño, es importante que estas planeaciones de clase aborden las necesidades particulares del proyecto con la finalidad que permitan responder a los diversos propósitos que se persiguen con la práctica de proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual formar un ser humano particular, es por esto que, dentro de estas se debe evidenciar la integración de dichos propósitos, con los recursos y con las actividades y momentos a realizar en la sesión.

El formato de planeación de clase que se utilizará para el presente PCP se caracteriza por tener un encabezado, en el cual se ubican datos generales del proyecto para contextualizar el momento específico del diseño de implementación del cual hace parte la sesión que se está planeando y evidenciar la secuencialidad de los propósitos del más general que es el del núcleo al más específico que es el de la clase, en este sentido en dicho encabezado se ubican datos como el número de la sesión, el núcleo problematizador, el tema general y el derivado, el propósito general del núcleo, el específico del tema derivado y el de la clase, la duración y hora de la clase, y el grado o curso de la institución con el cual se va a desarrollar la sesión práctica.

Pasando al cuerpo del formato este se compone de 5 categorías ubicadas en las columnas que son la fase de la clase, donde se ubican los diversos momentos que constituirán la sesión, las actividades donde se esta el nombre de estas, que se desarrollarán en la clase como por ejemplo las diversas prácticas corporales tradicionales que se realizarán, el desarrollo metodológico en el cual se realiza una descripción detallada de las actividades y la metodología como la organización del grupo y demás bajo la cual se va a desarrollar esta. Dentro de dicha categoría se agregan dos aspectos que son las variables en lo que respecta al manejo del tiempo y el espacio que se va a manejar dentro de la actividad y las variantes referidas a los cambios a la estructura o esencia de las actividades para dinamizar estas, los propósitos donde se ubican las finalidades específicas que se buscan con la puesta en práctica de cada actividad, la duración que

va a tener dentro de la clase cada actividad y los materiales que se necesitan para el desarrollo de estas (Ver *anexos 7, 8 y 9*).

Aquí es importante tener en cuenta que todas las planeaciones de clase del proyecto se caracterizan por estar divididas en tres momentos o fases que son la apertura en la cual se realiza una contextualización por parte de los estudiantes y el profesor sobre lo que se va a realizar en el día, se hace el llamado a lista, y demás aspectos necesarios para dar inicio a la sesión; la modulación que es el momento central de la clase en el cual se desarrollan las actividades propuestas por el medio didáctico que son las prácticas corporales tradicionales; y el cierre donde se realizan las actividades de retroalimentación, los conversatorios finales, la aplicación de las rúbricas de evaluación y demás elementos para ya cerrar el espacio de clase.

Para finalizar, el formato contiene un bloque de observaciones el cual funciona como una especie de diario de campo para el profesor anotar todos los aspectos que el considere significativos de la experiencia y lo vivenciado en la clase que él haya podido observar.

Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica que se aplicará a la población con la cual se desarrollará la ejecución piloto del proyecto estará compuesta por dos instrumentos evaluativos desde los cuales poder generar una contextualización más profunda de dicha población, debido a que los resultados que arrojen estos instrumentos facilitarán la identificación de ciertas características particulares de los estudiantes como por ejemplo sus intereses, gustos, actividades cotidianas que realizan, entre otros, y además permitirán reconocer si la problemática de la pérdida de identidad sociocultural está presente en ellos y de caso de ser así que tan acentuada esta, con esto claro, el primer instrumento a ser aplicado en el diagnóstico es un cuestionario sobre aspectos de la identidad humana elaborado por Cheek, Smith, y Tropp (2002), y el segundo es una encuesta de identificación de intereses y gustos de elaboración propia.

El Cuestionario de Aspectos de Identidad.

Este instrumento de evaluación se denomina “El Cuestionario de Aspectos de Identidad” diseñado por el autor Jonathan M. Cheek y colaboradores, se caracteriza principalmente por ser un cuestionario que pretende evidenciar como se encuentra el desarrollo de la identidad en las personas a partir de ciertos aspectos propios de esta, para lo cual busca identificar el grado de

desarrollo de las diferentes dimensiones de la identidad en el ser humano como lo son la dimensión personal, la social, la colectiva y por último la relacional, por lo anterior este puede contribuir de manera significativa al presente PCP.

El “Cuestionario de Aspectos de identidad” desde su origen en el año 1981 ha tenido a lo largo de la historia cuatro versiones que han permitido un desarrollo de este mucho más completo, es decir, que con cada nueva versión que este ha recibido se ha constituido como un cuestionario mucho más preciso y eficiente debido a que los cambios que se le han aplicado son realizados teniendo en cuenta las falencias, dificultades y errores de las versiones anteriores y también basados en los aspectos y dimensiones de la identidad que se hayan ignorado o no se hayan tenido en cuenta en esos cuestionarios previos, buscando cada vez más acercarse a un abordaje, análisis y estudio más profundo y completo de la identidad en el ser humano.

Un ejemplo del desarrollo que ha tenido este instrumento de evaluación de la identidad con sus actualizaciones es que en su versión original denominada “Escalas de identidad personal y social” contaba solo con dos dimensiones de la identidad, la personal la cual era evaluada a partir de 6 ítems o características y la social evaluada en 5 ítems o características, mientras que su cuarta y última versión diseñado en el año 2002 ya cuenta con cuatro dimensiones de la identidad que son la personal, la cual ya se evalúa a partir de 10 ítems o elementos, la social evaluada ahora desde 7 ítems o elementos, la colectiva evaluada desde 8 ítems o elementos y la relacional evaluadas desde 10 ítems o elementos, es decir, ampliando el número de aspectos propios de la identidad y sus dimensiones para un abordaje más integro y completo de esta.

Con base a esto, la versión que se utilizará para este PCP es la cuarta y última versión denominada “Cuestionario de Aspectos de Identidad (AIQ-IV) (Primera versión de la escala de Identidad Relacional)” diseñado por Cheek, JM, Smith, SM y Tropp, LR (2002), la cual es la versión más completa que existe y que busca abordar en su totalidad a la identidad junto con sus diferentes dimensiones, aspectos, componentes y características, el cuestionario está planteado originalmente en inglés pero con las funciones de traducción en la web se traduce de forma sencilla al español dado el vocabulario sencillo que maneja este en su estructura (Ver *anexo 10*).

Teniendo en cuenta que uno de los conceptos base alrededor del cual gira todo el PCP es la identidad sociocultural -ya que desde la problemática hasta la finalidad pedagógica y ser humano a formar dentro de este, se encuentra el término de identidad inmerso en la mayor parte-

es que se encuentra el punto central desde el cual justificar porque el “Cuestionario de los aspectos de la identidad -AIQ – IV-“ de Cheek, JM, Smith, SM y Tropp, LR (2002) puede generar un aporte significativo al desarrollo e implementación del proyecto.

Este cuestionario como se mencionó busca evaluar que tan desarrollada esta la identidad y sus dimensiones en las personas, y al ser la identidad del ser humano el centro de interés a trabajar desde la Educación Física en este proyecto, se crea una relación directa entre el instrumento de evaluación y la finalidad pedagógica del PCP, sin embargo, esta no es la única relación entre ambos que permite comprender porque este cuestionario es pertinente para el proyecto, ya que dentro del instrumento no se comprende a la identidad como un concepto simple sino como un conjunto de dimensiones interdependientes que la componen, para Cheek, JM, Smith, SM y Tropp, LR (2002) dichas dimensiones son la identidad personal, la identidad social, la identidad colectiva y la identidad relacional, perspectiva compleja del concepto que comparte el PCP ya que dentro de este se comprende la identidad sociocultural como la unión de tres dimensiones de la identidad que son la identidad subjetiva, la identidad social y la identidad cultural como se describió en el capítulo I del presente documento.

Entre las dimensiones identificadas por los autores del cuestionario y las identificadas por el proyecto, teniendo en cuenta las características propias de cada una se puede establecer similitudes encontrando que hacen referencia a aspectos en común, pero están denominadas de diferente forma, por lo cual la comparación entre estas se organizaría de la siguiente forma:

- Identidad subjetiva = Identidad personal
- Identidad social = Identidad social y colectiva
- Identidad cultural = identidad relacional

Partiendo de estas relaciones generales y específicas, este instrumento de evaluación puede ser utilizado y aplicado dentro de la implementación del proyecto especialmente en dos momentos, por un lado, como parte de la evaluación diagnóstica que se realiza al principio de la ejecución piloto del PCP con el fin de conocer y caracterizar a la población con la cual se va a desarrollar este, y por otro lado, en la evaluación final del proceso de implementación en donde se analizarán los resultados y se construyen conclusiones con respecto a que tanto se lograron los propósitos propuestos para el desarrollo del proyecto.

Profundizando sobre el primer momento en el cual el “Cuestionario de aspectos de la identidad” de Cheek, JM, Smith, SM y Tropp, LR (2002) puede aportar de manera significativa al PCP que es en la evaluación diagnóstica, cabe aclarar que el proyecto al partir de la problemática de la pérdida de identidad sociocultural necesita comprender que tanto esta acentuada está en el contexto y población particular en la cual se va a implementar, esto con la finalidad por un lado, de terminar de comprobar que evidentemente la problemática está presente en el contexto, y por el otro, de tener conocimiento a modo de referencia desde que nivel de la problemática parte la población, lo cual es importante para posteriormente analizar si la implementación generó cambios o no y así determinar qué tan significativo y pertinente fue el proyecto.

Con respecto a esto, será este instrumento de evaluación el que le va a permitir al proyecto realizar dicho diagnóstico para cumplir con las finalidades descritas anteriormente, aprovechando que el cuestionario permite medir diversos aspectos propios de la identidad y por medio de estos determinar qué tan desarrollada tienen las personas su identidad con base a las escalas de promedio alto, normal y bajo, facilitará al PCP, a partir de dichos resultados del cuestionario por parte de cada estudiante poder terminar de caracterizar de forma más profunda, objetiva, precisa y clara a la población determinando que tan marcada esta la pérdida de identidad sociocultural en ellos.

Además de esto, el macrodiseño del currículo del presente proyecto como ya se evidenció está dividido en tres momentos, dentro de cada uno de estos se va a trabajar de manera focalizada en una dimensión específica de la identidad sociocultural, en el primero la identidad subjetiva, en el segundo la identidad social y en el tercero la identidad cultural, para al final del proceso haber interrelacionado de manera progresiva estos tres y así haber formado a ese ser humano identificado socioculturalmente, esta organización puede ser nutrida de manera significativa al aplicar el cuestionario de aspectos de la identidad en la evaluación diagnóstica ya que este instrumento no solo brinda un plano general de la identidad sino que también presenta un estudio y análisis específico de cada una de las dimensiones que componen a esta, lo que permitirá al PCP comprender en si cuál de las dimensiones de identidad de los seres humanos con los que se desarrollará la ejecución piloto es la más afectada o si todas están afectadas de igual forma o por el contrario están en un nivel normal o alto, y con base a estos datos decidir si es necesario darle mayor énfasis o no a un núcleo en comparación a otro, y demás aspectos según el nivel de

desarrollo que tengan en cada dimensión de identidad según el cuestionario. Para esto es necesario tener como referencia las relaciones específicas entre las dimensiones del cuestionario y las del PCP expresadas anteriormente.

El cuestionario se aplicaría nuevamente en la evaluación final del proceso, teniendo como referencia los resultados obtenidos en la parte de la evaluación diagnóstica, se procedería a compararlos con los obtenidos en esta parte final del mismo, esto con la idea de analizar si se presentaron cambios y avances en el nivel de desarrollo de identidad sociocultural de la población que fue participe de la ejecución piloto.

En otras palabras este instrumento de evaluación permitirá generar algunas conclusiones con respecto a que tanto se logró el desarrollo del propósito del proyecto y en qué grado se alcanzó la finalidad pedagógica del mismo, teniendo en cuenta que dicho análisis no solo se puede dar desde el plano general sino dada la estructura de la descomposición del término identidad en sus dimensiones se puede llegar a dar de forma más específica determinando el nivel de logro de los propósitos específicos de cada nucleó problematizador concluyendo los aspectos a mejorar, avances y resultados obtenidos en cada uno de estos, con base al resultado del nivel de desarrollo de cada dimensión de identidad brindados por el cuestionario en comparación con la referencia obtenida del mismo en la evaluación diagnóstica, logrando así realizar una evaluación final más completa, objetiva y precisa.

Encuesta para identificar datos, intereses y gustos personales.

El otro instrumento que se aplicará para completar la evaluación diagnóstica es una encuesta de elaboración propia que responderán cada uno de los integrantes de la población que participara en la ejecución piloto del PCP, esta técnica de investigación se desarrollará por medio de un cuestionario de 26 preguntas elaborado en el recurso digital de Microsoft Office Forms, la encuesta como tal se puede considerar de orden mixto, es decir, que es una encuesta tanto de tipo abierta como cerrada (Cerde, 2011), esto teniendo en cuenta que el tipo de preguntas que se van a desarrollar son mixtas, ya que, por un lado el cuestionario de la encuesta tendrá preguntas abiertas donde los encuestados tendrán que escribir y argumentar sus respuestas, pero también preguntas de tipo cerradas donde tendrán que elegir una de las opciones que aparecen como posibles respuestas.

Profundizando un poco más sobre las preguntas, se puede decir en total son 15 preguntas de tipo abierta, y 11 de tipo cerrado, varias de las preguntas abiertas responden a la justificación o extensión de respuesta que deben realizar los encuestados de algunas de las respuestas que escogieron en las preguntas cerradas, mientras que otras son la respuesta a una pregunta en particular; en el caso de las preguntas cerradas estas se dividen en dos subtipos que son denominadas por Niño (2011) como de “Lista o selección múltiple” donde se ubican una lista de opciones a elegir por los encuestados y que en el caso de esta encuesta podrán elegir más de una opción, y de “escala” donde se ubica un rango de opciones que responden a un rango de grados, que en este cuestionario serán de frecuencia al indagar sobre el número de veces que realizan una acción en particular en el transcurso de una semana.

Como último elemento a tener en cuenta de este instrumento de evaluación diagnóstica, está el determinar esta como una encuesta “descriptiva” (Cerdeña, 2011), esto debido a que por medio de su aplicación y utilización se tiene como finalidad recolectar y producir una información particular y específica de la población por medio de la cual caracterizar a la misma, por lo que por medio de este cuestionario de encuesta se busca identificar por un lado, datos propios de la población y su contexto como sus nombres, edad, lugar de nacimiento, entre otros, además de sus gustos e intereses con respecto a la Educación Física, los juegos tradicionales y las rondas tradicionales, y por otro lado, algunos datos que sirvan para generar una visión general de que tanto esta acentuada la problemática como por ejemplo el saber que tan frecuentemente se acercan o no a los juegos y rondas tradicionales, cada cuanto en familia, en sus tiempos libres, entre otras preguntas (Ver *anexo 11*).

Caracterización de la población

La ejecución piloto del presente PCP se llevará a cabo en el Colegio Cooperativo Venecia ubicado en la Diag. 47 Sur No. 53 A – 95 del barrio Venecia de la localidad de Tunjuelito de Bogotá, este es una institución de educación privada encargada de la formación de niños y jóvenes desde el grado Kínder hasta el grado Once, es decir, educación primaria y secundaria, bajo ciertos principios como lo son la espiritualidad, el humanismo, la calidad, el empresarismo y el más importante para esta que es la cooperación, y que se mueve bajo ciertos criterios de formación como la democracia, la participación y la solidaridad para fomentar así la diversidad de pensamientos, la autonomía y la práctica de varios valores que podemos encontrar dentro de

la misión del Colegio, sin embargo, para conocer más acerca de la institución y su estructura curricular se recomienda visitar su página web: www.cocove.edu.co.

La población con la cual se desarrollarán las sesiones prácticas del proyecto son los y las estudiantes del grado sexto de este colegio, en total son 36 estudiantes de los cuales 19 son mujeres y 17 son hombres, pertenecientes a un estrato socioeconómico #3. Además de esta caracterización inicial es importante tener en cuenta que la modalidad educativa por medio de la cual se está llevando el proceso formativo de estos estudiantes es el de alternancia, es decir, que la mitad del curso asiste presencial mientras la otra mitad asiste desde la virtualidad utilizando como mediación tecnológica la plataforma de Google Meet, no obstante, la mayoría de los estudiantes del curso pasan por ambas modalidades, ya que se rotan por semana, los que asistieron presencial en una semana, en la siguiente asisten virtualmente y viceversa para garantizar que pasen tanto por lo virtual como por lo presencial.

La edad de este grupo de estudiantes oscila entre los 11 a los 13 años, lo que permite ubicar unas características específicas de esta población con respecto a aspectos biopsicosociales, en este sentido retomando lo planteado por Papalia, Feldman y Martorell (2012), este rango de edad se puede denominar como la etapa de inicio de la “adolescencia” de los seres humanos, dentro del cual se encuentran en un proceso de comenzar a constituir su identidad que no se ha definido debido a que es hasta este punto donde poseen un desarrollo cognoscitivo lo suficientemente maduro para comenzar con el ejercicio que estos autores denominan como “la búsqueda de la identidad” (p.390).

Es decir, que esta población se encuentra en un momento en el cual están fortaleciendo su desarrollo biológico al potenciar sus capacidades físicas básicas y por ende, su condición física y de salud, desde lo psicológico madurando cada vez más su desarrollo cognoscitivo teniendo en cuenta además que ya están en la capacidad de realizar operaciones formales como lo expone Piaget citado por Papalia, Feldman y Martorell (2012), y desde lo social, que retoma lo biológico y psicológico, están en un proceso de identificación en respuesta a esa crisis o confusión de identidad que se enfrenta en la adolescencia donde esta no está definida y es difusa, es en este rango de edad donde los seres humanos comienzan a estipular “las bases para afrontar los desafíos de la adultez” (p.390).

Por ende, partiendo de estas características generales desde el enfoque biopsicosocial de la población según su edad, es pertinente ahora revisar los resultados de los instrumentos de evaluación diagnóstica para identificar más características específicas y propias de este grupo de estudiantes de grado sexto:

Resultados de la encuesta.

Como se resaltó anteriormente, por medio de la aplicación de esta encuesta se buscó identificar ciertos gustos e intereses propios de la población que además ayudarán a comprender que tan acentuada esta la pérdida de identidad sociocultural en este contexto en relación con la ausencia y abandono de las prácticas corporales tradicionales tanto en la modalidad informal -cotidianidad de los estudiantes- como en la modalidad formal -como medio didáctico en la Educación Física-.

En este sentido, ante los diversos cuestionamientos que se les realizó a los estudiantes del grado sexto del Colegio Cooperativo Venecia se obtuvieron resultados que permiten evidenciar que si existe una ausencia y abandono de las prácticas corporales tradicionales en el contexto educativo, familiar, cotidiano, y por ende, sociocultural de estos estudiantes, por ejemplo, en la *gráfica 1* se puede observar que solo el 1% del total de prácticas corporales que realizan la población en sus tiempos libres son juegos o rondas tradicionales, ya que estos se inclinan más por realizar actividades mediadas por la tecnología y más sedentarias como los videojuegos o ver televisión.

Gráfica 1

Prácticas corporales que realizan los estudiantes en el tiempo libre.



Fuente: Elaboración propia

Pasando al ámbito educativo el panorama no es muy diferente, si bien en el descanso o recreo que es un contexto más informal estas prácticas corporales tradicionales tienen un poco más de presencia alcanzando un 17% de realización por parte de la población (Ver *gráfica 2*).

Gráfica 2

Prácticas corporales que realizan los estudiantes en el descanso.

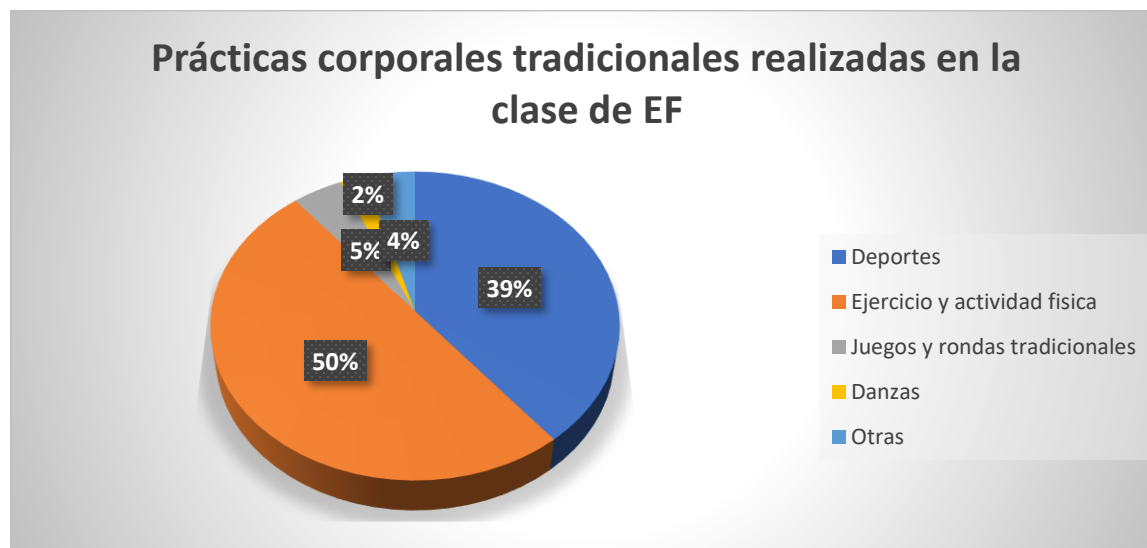


Fuente: Elaboración propia

Lo cierto es que ya en lo formal que es dentro de las clases de Educación Física estas ocupan solo el 5% del total de actividades y prácticas corporales que se desarrollan en la clase (Ver *gráfica 3*), es decir, que su presencia como medio didáctico es casi nula.

Gráfica 3

Prácticas corporales tradicionales realizadas en la clase de EF



Fuente: Elaboración propia

Este desarraigo de estas prácticas también se puede evidenciar en la frecuencia en la cual son realizadas en el contexto familiar y social de estos estudiantes, en el primero los resultados de la encuesta arrojaron que solo un 15% del total de la población se acercan diariamente a un juego o ronda tradicional con sus familias mientras que el 38% de esta no lo hace ningún día sumado al 31% que lo hacen de uno a dos días (Ver *gráfica 4*), es decir, que casi un 70% de la población no se acercan -o lo hacen muy poco- a estas prácticas; en el segundo se evidencia que solo el 7% de los estudiantes realizan juegos o rondas tradicionales con sus amigos todos los días en comparación con el 31% que no lo hacen nunca que sumado al 27% que lo hacen uno o dos días (Ver *gráfica 5*), da como resultado que el 60% no se acercan -o lo hacen muy poco- a estas prácticas.

Gráfica 4

Frecuencia de las prácticas corporales tradicionales que los estudiantes realizan con la familia



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5

Frecuencia de las prácticas corporales tradicionales que realizan los estudiantes con amigos



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta estos datos, la encuesta permitió evidenciar que existe una baja transmisión cultural en estos contextos familiares y sociales de los estudiantes, ya que al preguntarles acerca de cuáles prácticas corporales tradicionales les fueron enseñadas por sus

familias o amistades solo dos estudiantes respondieron que la mayoría o todas mientras que los demás expresaron que solo aprendieron una, máximo dos, por parte de estos.

Estas preguntas de tipo cerrada estuvieron complementadas por unas preguntas de tipo abierta de las cuales para poder organizar y tabular la información que estas brindaron fue necesario encontrar similitudes entre las diversas respuestas y crear unas categorías, entre tanto, se le cuestionó a los estudiantes si les interesaba aprender y conocer los diversos juegos y rondas tradicionales propias de su familia, amigos y contexto social y cultural, si consideran necesario incluir estos dentro de la clase de Educación Física, y si estos le parecen importantes para su relación e interacción con los otros y el intercambio de costumbres e ideas entre todos los integrantes del curso, ante lo cual la mayoría de los estudiantes respondieron afirmativamente a excepción de uno solo que respondió negativamente.

Por último, la encuesta funcionó para realizar un sondeo desde el cual rastrear por un lado, las actividades que a estos estudiantes les gusta practicar en Educación Física donde se encontró que a varios les gusta mayormente las prácticas corporales con balón y los juegos, y las que no les gusta practicar dentro de las clases donde varios expresaron prácticas como correr o ejercicios aislados que no consideran divertidos y placenteros; y por otro lado, los juegos y rondas tradicionales que conocen y que además les gustaría e interesaría practicar en las clases de Educación Física encontrando que por parte de los juegos que la mayoría son conocidos y les gusta destacando por ejemplo las escondidas, policías y ladrones, congelados, ponchados, la rayuela y la gallinita ciega, y que por parte de las rondas las más conocidas y que les interesa son el puente está quebrado y juguemos en el bosque.

Esta información fue importante para la elección de los juegos y rondas tradicionales que se incluirían dentro del diseño curricular del proyecto logrando así que la población tuviera voz dentro de este y se encuentre en las sesiones de clase con ambiente familiar al desarrollar prácticas corporales de las cuales o tienen conocimiento previo o les interesa conocer y experimentar.

Resultados del Cuestionario de los aspectos de la identidad.

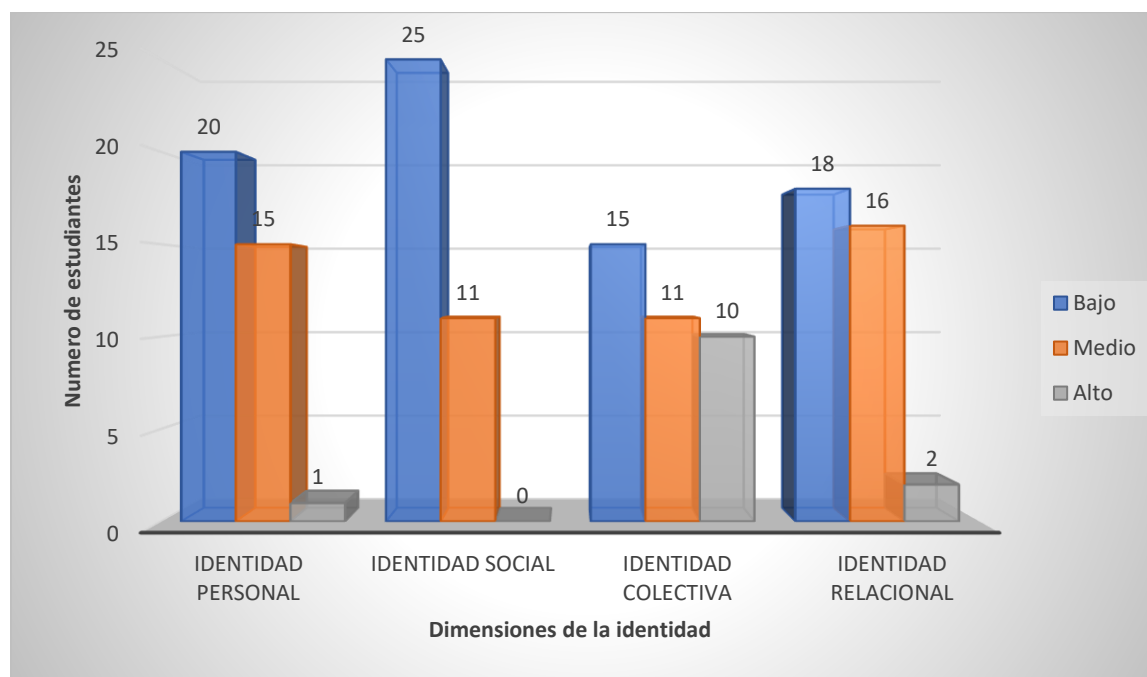
El cuestionario se aplicó en una sesión diagnóstica desde la modalidad virtual utilizando la herramienta online de Google Meet -plataforma escogida por la institución educativa para desarrollar las clases virtuales-, este estuvo dirigido por el maestro quien antes de dar inicio a la

implementación realizó la contextualización y explicación a los estudiantes sobre la manera en la cual responder y demás elementos a tener en cuenta para desarrollar adecuadamente el cuestionario; con esto claro se prosiguió a responder el cuestionario, el maestro estuvo guiando todo el proceso, leyendo y aclarando junto con los estudiantes aspecto por aspecto, es decir, que los estudiantes no realizaron el cuestionario cada uno a su ritmo, sino que todo el grupo iba pasando al siguiente aspecto al tiempo, esperando que todos respondieran, siguiendo las indicaciones del maestro y prestando atención a posibles dudas o preguntas que los demás expresaran sobre alguno de los aspectos de la identidad, de tal manera que el cuestionario finalizó al tiempo para todos.

Recordando que la finalidad de aplicar este cuestionario en la población es la de reconocer que tan desarrollada esta la identidad y sus dimensiones en estos estudiantes, para desde allí comprender que tan acentuada esta la problemática de la pérdida de identidad sociocultural en ellos y así completar su caracterización, se realiza el análisis de los siguientes datos obtenidos en la *gráfica 6*:

Gráfica 6

Resultados obtenidos del cuestionario de identidad en la evaluación diagnóstica



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica se puede observar el estado de desarrollo en el que se encuentra cada una de las dimensiones constitutivas de la identidad de los estudiantes, encontrando que el color azul representa la cantidad de la población que tiene un desarrollo bajo, el naranja un desarrollo medio y el gris un desarrollo alto.

Con esto claro, la gráfica permite denotar que en lo que respecta a la dimensión personal, que en términos del PCP hace referencia a la identidad subjetiva, se encuentra bastante afectada en la población, ya que de la totalidad de estudiantes solo uno de ellos obtuvo como resultado que se encuentra en un estado de desarrollo alto, mientras que en el resto se evidencia un estado de desarrollo medio y bajo, siendo el desarrollo bajo el que mayor porcentaje o número de estudiantes presentó.

Ahora, pasando al análisis de la dimensión social y colectiva que constituyen la identidad social dentro del proyecto se encuentran dos contrastes, por un lado, se evidencia desde los datos que la dimensión social está fuertemente afectada en los estudiantes debido a que en ninguno de ellos se encuentra un desarrollo alto, por el contrario la mayoría de estos presentan un desarrollo bajo y algunos otros un desarrollo medio; por otro lado, la dimensión colectiva, en comparación con lo social, se encuentra más estable o nivelada ya que se evidencia que casi la misma cantidad de estudiantes tienen un desarrollo tanto alto como medio, no obstante, se puede decir que esta se encuentra en mayor grado afectada dado que la mayoría de la población presentó un desarrollo bajo. Por lo tanto, tomando estas dos dimensiones en conjunto da como resultado que la identidad social de los estudiantes está en un estado de desarrollo muy débil.

Por último, se logró determinar el estado de desarrollo de la dimensión relacional que hace referencia a la identidad cultural para el PCP, el panorama para esta no es muy diferente a la de las anteriores dos, ya que solo dos de los estudiantes presentaron un desarrollo alto, mientras el resto demostró encontrarse en un desarrollo medio y bajo, siendo el grupo de estudiantes del desarrollo bajo levemente mayor a los del desarrollo medio, lo que termina por evidenciar que esta dimensión se encuentran en un alto grado afectada.

En pocas palabras, los resultados obtenidos por medio del cuestionario de los aspectos de la identidad permiten evidenciar que la pérdida de identidad sociocultural está fuertemente acentuada en los estudiantes del grado sexto del Colegio Cooperativo Venecia, dado que cada una de sus dimensiones, la subjetiva, la social y la cultural se encuentran bastante afectadas a

estar en un estado de desarrollo bajo-medio en la mayoría de la población, lo que demuestra aún más la importancia y pertinencia de la intervención pedagógica que se busca llevar a cabo por medio de este PCP para potenciar la identidad sociocultural en estos estudiantes trabajando dentro del diseño curricular cada una de estas dimensiones de la identidad.

Capítulo IV: Análisis de la experiencia

En el presente capítulo se realizará el análisis de la experiencia obtenida en la ejecución piloto del PCP, este se desarrollará a partir de tres puntos o ejes de análisis que son las tres dimensiones de la identidad sociocultural -identidad subjetiva, social y cultural-, las cuales se abordaron de manera particular en cada uno de los tres núcleos problematizadores que constituyeron el macrodiseño curricular del proyecto, en este sentido, para comprender a profundidad los aprendizajes que se lograron obtener tanto desde la perspectiva de los estudiantes, del docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje abordado en los diferentes momentos de la intervención pedagógica, por lo que es importante dar sentido, significado y sistematización a la experiencia desde unas categorías de análisis de lo ocurrido en las sesiones de clase, observando el rol estudiante y docente, la metodología implementada, lo obtenido en los instrumentos evaluativos como conversatorios, rúbricas, la matriz de necesidades humanas y la respuesta al núcleo, la apropiación de las características del ser humano a formar, y el contraste de lo planeado y lo realizado desde el abordaje de los propósitos de formación.

Dimensión introyectiva: Identidad subjetiva

Esta dimensión subjetiva-introyectiva de la identidad sociocultural se abordó dentro del primer núcleo problematizador del diseño curricular, en este se tenía como propósito *Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio*, para lo cual se destinaron un total de cuatro sesiones para intentar cumplir este; en este apartado se realizará un análisis de la experiencia vivenciada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló dentro de este primer núcleo para a partir de allí reflexionar que tanto se logró el propósito desde el rol de los estudiantes, el rol docente, los instrumentos evaluativos, las dificultades y los aprendizajes alcanzados, y así llegar a comprender si se presentó un desarrollo de esta dimensión de la identidad.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que el tema general que se buscaba desarrollar en las sesiones prácticas según el macrodiseño era *La introyectividad y el reconocimiento de sí mismo*, razón por la cual, este se abordó a partir de dos temas derivados.

Clase de la condición física.

El primer tema derivado y en el cual se va a centrar inicialmente el análisis de la experiencia es *Las capacidades físico-motrices y el reconocimiento de mi condición física* donde se persiguió el propósito de *Propiciar el autoconocimiento de la condición física* en un total de dos sesiones de clase donde los estudiantes por medio de las prácticas corporales tradicionales buscarían reconocer el estado de desarrollo de sus capacidades físicas condicionales y así reconocer su estado físico desde lo biológico de su cuerpo.

Dentro de la primera sesión de clase se buscó que los estudiantes autoevaluaran su resistencia y su fuerza, para lograr esto se decidió llevar a cabo tres juegos tradicionales que fueron la lleva, la cuerda y el globo volador, junto a una ronda tradicional llamada juguemos en el bosque, se decidió desde el rol docente optar por estas prácticas ya que estas se caracterizan por desenvolverse desde acciones de persecución en la que los estudiantes tenían que estar constantemente en movimiento realizando un esfuerzo continuo por un tiempo determinado lo que les permitió realizar una exploración de su resistencia; y por poner a prueba ciertas habilidades como la potencia para saltar o golpear un objeto que les permitió explorar su fuerza tanto en las extremidades inferiores como en las superiores.

En el desarrollo de la clase se puede decir que al ser la primera sesión del proceso se estableció un ambiente de tensión en lo que respecta a la relación docente-estudiantes, esto debido a que aún no existía un nivel de confianza desde el cual establecer una relación de diálogo horizontal, en este sentido, los estudiantes se mostraban aún muy tímidos para participar especialmente desde intervenciones orales ya que desde lo físico se desenvolvían de mejor forma dentro de los juegos y rondas.

Ante esta situación el maestro decidió ser partícipe de las actividades y realizar estas junto a los estudiantes, esto tuvo una implicación positiva en la actitud y motivación de los estudiantes quienes al observar al profesor casi como un par se soltaron un poco más y comenzaron a expresarse verbal y corporalmente de forma más fluida, seguida y sin pena, esto se evidenció por ejemplo en la ronda de juguemos en el bosque, ya que al inicio eran pocos los que cantaban y hacían los gestos y la mímica del lobo, pero cuando el profesor se integró a ellos se notó un cambio significativo ya que todos cantaban y bailaban de forma activa y espontánea, lo que demuestra que fue necesario fomentar un ambiente educativo democrático y participativo

como lo propone la educación problematizadora para subir la motivación y actitud de los estudiantes logrando que estos mejoren su desenvolvimiento.

Uno de los aspectos que hay que resaltar es que, a pesar de la actitud tímida al inicio de la clase por parte de los estudiantes, estos desde el principio mostraron un compromiso con la clase, ya que estuvieron prestando atención a las explicaciones de los profesores y posteriormente participando de las actividades, aquí cabe aclarar que esto se debió a dos elementos, el primero fue un elemento de respeto ante la presencia de un profesor que no conocen, y el segundo, por el gusto personal que cada uno tiene sobre los juegos y rondas que se llevaron a cabo.

Profundizando un poco más sobre el segundo elemento, hay que tener en cuenta que esta sesión fue la primera clase de Educación Física en modalidad presencial que tenían estos estudiantes en el retorno a clases posterior a la modalidad virtual, lo que llevo a un deseo de estos de realizar actividades que implicaran mucho movimiento ya que venían de clases en casa donde por cuestiones de espacio y demás las actividades eran más simples y sin desplazamientos largos y libres, esto sumado a que eran juegos y rondas tradicionales que hace mucho tiempo no practicaban, llevo a que los estudiantes disfrutaran y gozaran en la clase, como se mencionó anteriormente, el ambiente de timidez fue cambiando a un ambiente de placer y gozo que se representaba en las risas, motivación y compromiso de los estudiantes.

En la segunda sesión de clase se buscó que los estudiantes autoevaluaran su flexibilidad y su velocidad, por lo cual se escogieron juegos tradicionales que les permitiera a los estudiantes realizar movimientos rápidos ante estímulos visuales, auditivos y corporales, en el menor tiempo posible explorando así su velocidad y sus movimientos de gran amplitud, buscando alcanzar el grado máximo de extensión y elongación de los músculos y articulaciones de su cuerpo midiendo su flexibilidad, estos juegos fueron Simón dice, pato, pato ganso y el gato y el ratón, para así mantener las características de desenvolvimiento desde acciones de persecución y puesta en práctica de habilidades.

Los estudiantes dentro de esta sesión de clase estuvieron mucho más sueltos y confiados, además de mantener el compromiso e interés de participación que se evidenció en la primera sesión, esto debido a que por ejemplo en el juego de Simón dice todos querían asumir el rol de Simón y dirigir la actividad, lo que llevo al acuerdo de entre todos estipular un tiempo límite para

cada Simón de modo que todos alcanzaran a pasar por este rol y proponer desde su creatividad e imaginación indicaciones a ser realizadas por los demás.

En lo que respecta a los profesores, se mantuvo la estrategia de involucrarse al juego con la finalidad de crear y fortalecer vínculos con los estudiantes que favorezcan la relación profesores-estudiantes desde esas relaciones horizontales y democráticas que desde lo pedagógico el proyecto buscaba implementar para crear un ambiente afectivo ideal para que los estudiantes estuvieran constantemente motivados y con buena disposición; esto llevo a tener incluso una implicación positiva en el proceso debido a que los estudiantes estaban tan envueltos en las actividades que adoptaron además de una actitud participativa, una actitud propositiva, lo que se evidenció en el juego del gato y el ratón donde para escoger los roles los estudiantes propusieron un mini juego tradicional llamado “Zapatito cochinito”, estos se reunieron y acordaron escoger los roles aplicando este juego donde los profesores también fueron participes.

No obstante, si bien la relación profesor-estudiante se estaba desarrollando de buena manera desde los elementos de la educación problematizadora, en el caso de las relaciones estudiante-estudiante si presentaron bastante inconvenientes, esto debido a que dentro de los juegos del gato y el ratón varios estudiantes llegaron a ser bastante bruscos, tanto así que fue necesario el llamado de la atención por parte de los maestros en varias ocasiones donde intentaron hacer zancadillas y demás acciones para hacer tropezar al otro, aquí cabe aclarar que dentro de estas clases se estaba abordando la dimensión individual de cada estudiante por lo que el aspecto social aún no se estaba desarrollando en ese momento dificultando así la intención de disminuir estas actitudes bruscas.

Además, la actitud propositiva y participativa que estos tenían llevo a los profesores a pensar en dejar el juego del pato, pato, ganso con más libertad en cuanto al desarrollo y toma de decisiones por parte de los estudiantes, pero esto desemboco en varias dificultades ya que los estudiantes comenzaron a distraerse en otras cosas, incluso dos de ellos que en ese momento tenían el rol de pato y ganso se salieron de la zona de juego y empezaron a empujarse, lo que llevo a los profesores a comprender que los estudiantes aun no estaban listos para tener un rol más protagónico y de gran responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones y libertad dentro de la clase, siendo necesario aun la guía y mediación constante de los profesores.

Metodología de la clase de condición física.

Como se expresó en el macrodiseño, dentro de la metodología el estilo de enseñanza implementado en estas dos sesiones fue el descubrimiento guiado, con respecto a esto, se puede analizar que este estilo de enseñanza fue óptimo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo a los estudiantes conocer de mejor forma su estado físico ya que al identificar en qué nivel de desarrollo tienen cada una de las cuatro capacidades lograron comprender a nivel global el estado de estas y así determinar las particularidades subjetivas de su condición física, esto debido a dos aspectos en particular:

El primero es con referencia a lo que se ha explicado de la actitud tímida de los estudiantes, dado que hasta ese momento en particular se estaba iniciando el proceso y se estaba retornando a la presencialidad -por lo que muchos de ellos no se habían relacionado en persona desde iniciada la virtualidad a causa del contexto actual de pandemia-, el hecho de que los profesores como lo proponía este estilo estuvieran constantemente guiando el proceso y brindando las herramientas y condiciones necesarias para que los estudiantes aprendieran -en términos metodológicos descubrieran- sobre sus capacidades físicas llegando incluso no solo a orientar las actividades sino también ser partícipes de las mismas, fue ideal para ir cambiando poco a poco esta actitud pasiva de los estudiantes a una más activa y motivada, participando con más confianza y fluidez dentro de los juegos y rondas tradicionales para autoconocer su condición física.

El segundo en relación con el rol que tuvieron los profesores desde la misma elección de los juegos y rondas a poner en práctica que en sus dinámicas propias fueran propicias para crear un ambiente de aprendizaje dirigido a que los estudiantes experimentaran y evidenciaran sus capacidades físicas condicionales, aquí es importante destacar que los profesores si bien participaron de las actividades, buscaron no interferir en el proceso de autorreconocimiento de cada estudiante debido a que estos debían identificarse desde el sentir subjetivo de estos, en otras palabras, los profesores -como el descubrimiento guiado lo propone- se limitaron a orientar y guiar la práctica desde un rol mediador desde el cual establecer las dinámicas y buscar dinamizar los juegos y rondas teniendo siempre como finalidad facilitar el proceso formativo hacia el logro del propósito de aprendizaje, así por ejemplo, si los profesores notaban que los estudiantes ya se estaban aburriendo, perdiendo el interés, o desviándose del propósito de las clases, aplicaban las

variaciones o variables -expresadas previamente en las planeaciones de clase- para envolver de nuevo a los estudiantes o encaminar el proceso formativo hacia su finalidad pedagógica.

Sin embargo, este segundo elemento tuvo un cierto grado de dificultad de llevarlo a cabo ya que los estudiantes estaban acostumbrado a un estilo más de mando directo o de asignación de tareas, por lo que en varios de los juegos los estudiantes se detenían y preguntaban a los profesores de forma seguida “¿Qué hacemos?”, “¿Cómo hay que hacerlo?”, “¿Puedo hacerlo de tal manera?”, entre otras preguntas en las que los estudiantes se quedaban quietos esperando una instrucción específica por parte de los profesores para ahí si moverse, ante esto el haber implementado el descubrimiento guiado también fue adecuado porque los estudiantes se encontraron con un escenario de mayor libertad de acción y pensamiento al que no estaban familiarizados y que era importante empezaran a experimentar debido a que las sesiones posteriores los estilos serian cada vez de más autonomía como se evidencia en el diseño curricular del PCP.

Conversatorios de la clase de condición física.

Otro elemento a analizar de la experiencia es el componente evaluativo que se implementó en estas sesiones, en lo que respecta a los conversatorios finales, de estos hay que resaltar que debido a la falta de confianza y seguridad de los estudiantes no fueron tan fluidos en cuanto al interés voluntario por intervenir, la mayoría sentía temor de expresarse oralmente ante los demás para compartir su experiencia dentro de la clase y los aprendizajes que desde su subjetividad considera que logró, esto se evidenció en algunas frases como “Profe es que a mí me da pena hablar en público” (Estudiante 6) o “Es que la verdad no sé cómo decir lo que estoy pensando” (Estudiante 15), para lo cual fue necesario por parte de los profesores implementar otro juego tradicional con dinámica rompe hielo como el tingo tingo tango, consiguiendo así que los conversatorios fluyeran de mejor manera y que los estudiantes se motivarán a participar.

Además, los profesores buscaron establecer un ambiente afectivo expresando a los estudiantes que utilizaran las palabras con las que se sintieran seguros para expresarse ya que nadie los iba a juzgar y que fueran sinceros para así lograr sensibilizar a estos, lo que tuvo un efecto positivo ya que soltaron el temor e intervinieron así fuera desde autorreflexiones cortas resaltando lo que fue más significativo para ellos en su experiencia. La actitud de los estudiantes también contribuyo a dicho ambiente ya que no se presentaron burlas o comentarios negativos o

despectivos hacia ninguno, lo que fortaleció aún más el ambiente de diálogo, democracia, participación y lenguaje comprensible que se buscaría seguir fortaleciendo sesión a sesión.

En estos conversatorios se logró evidenciar que el propósito de este primer tema derivado se logró de forma sobresaliente, pues en las intervenciones de los estudiantes se evidenciaron procesos reflexivos de autoconocimiento con respecto a su condición física, ejemplo de estos, fueron expresiones como “Tengo la habilidad de correr largas distancias sin parar, por eso tengo buena resistencia” (Estudiante 20), “Las actividades de hoy me ayudaron a tener un estado físico” (Estudiante 8), “Soy muy ágil para realizar movimientos rápidos a alta velocidad” (Estudiante 4), “Tuve mucha fuerza en las piernas para saltar, y además pude saltar más tiempo que antes” (Estudiante 3), “No soy muy veloz ya que no lograba golpear el globo antes que cayera al suelo” (Estudiante 25), “Me cansaba muy rápido porque tengo baja resistencia y mi flexibilidad también es poca” (Estudiante 31), “Tengo buena velocidad para correr y saltar” (Estudiante 10), “Pude fortalecer mi estado físico ya que desde que me operaron este era bajo” (Estudiante 1), “Destaco mi fuerza para hacer las actividades” (Estudiante 12), “No soy rápido para realizar los movimientos” (Estudiante 13), entre otras expresiones que demuestra un reconocimiento tanto de fortalezas como debilidades de su estado físico.

Rúbricas de autoevaluación de la clase de condición física.

Para complementar esta información y comprobar que tanto se logró el propósito de formación, se utilizaron las rúbricas autoevaluativas, sin embargo, antes de entrar a analizar los criterios que fueron evaluados, es importante compartir una dificultad que se presentó con respecto al diligenciamiento de estas por parte de los estudiantes, pues en estas dos sesiones solo un poco más de la mitad de estudiantes respondieron estas mientras los demás no las respondieron, esto se debió a que el profesor practicante en recomendación del profesor titular de la institución decidió aplicar estas rúbricas a partir de una plataforma virtual denominada “Q10 académico” en esta se subía el archivo de autoevaluación a los estudiante con una fecha y hora límite para ser respondida, así los estudiantes desde su usuario ingresaban al material de evaluación lo diligenciaban y lo enviaban antes de la hora límite en la cual la asignación queda inhabilitada.

Como estas rúbricas autoevaluativas tenían que diligenciarse fuera del horario de la clase muchos de los estudiantes no lo realizaban, esto a causa de un imaginario social de la Educación

Física como el que es una clase práctica en la que no se hace evaluación teórica o no se deja tarea para la casa, lo que se evidenció en expresiones como: “A mí se me olvido hacer eso porque en Educación Física nunca nos dejaban tarea” (Estudiante 18) o “Profe pero si en Educación Física no se hace evaluaciones escritas sino prácticas” (Estudiante 7), entre otras, que denotaron que los estudiantes no estaban acostumbrados a diligenciar este tipo de rúbricas o instrumentos a pesar incluso de ser autoevaluativo.

Ante la falta de estudiantes por responder fue necesario que los profesores habilitaran la plataforma por más días para lograr obtener más respuestas, recordando constantemente a los estudiantes que tenían material pendiente en la plataforma, por otra parte, en la primera sesión muchos estudiantes no comprendieron la forma de diligenciar la rúbrica por lo que en la segunda sesión fue necesario destinar 5 minutos para explicarles la forma correcta de resolverla.

Dejando esta dificultad de lado, los criterios que se autoevaluaron en estas rúbricas que aporten tanto a alcanzar el propósito específico del tema, como el general del núcleo fueron las cuatro capacidades físicas condicionales, la conciencia de las acciones -primera característica del ser humano crítico- y la conciencia de sí mismo -primera característica del ser humano subjetivo-, sin embargo, en este momento se analizará solo las capacidades físicas, ya que las características humanas se analizarán más adelante, en este sentido la autoevaluación de los estudiantes permitieron comprender que tanto lograron reconocerse así mismo desde lo físico encontrando los siguientes planteamiento en cada criterio:

- **Resistencia:** El estado de desarrollo de esta capacidad física fue uno de los elementos que los estudiantes lograron identificar de gran forma, estos reconocieron de forma sencilla en que grado -según la escala evaluativa que acompaña la rúbrica- se encuentra su resistencia al analizar desde su desenvolvimiento en los juegos y rondas tradicionales la facilidad o dificultad que tenían para mantener un esfuerzo físico constante por un tiempo determinado sin detenerse a descansar, si se demoraban en sentir fatiga o sentirse cansados al realizar una acción continua y cuánto tiempo lograban realizar una acción sin detenerse a descansar.
- **Fuerza:** Esta capacidad física fue otra de las cuales los estudiantes lograron un conocimiento profundo, pues por medio del autoanálisis que hicieron de su efectividad para golpear con fuerza un objeto con diversas partes del cuerpo o de la potencia de sus

extremidades inferiores para lograr, o no, saltos de gran altura, estos reconocieron su capacidad para realizar movimientos y acciones empleando fuerza.

- **Velocidad:** Esta capacidad fue reconocida por los estudiantes desde diversos aspectos, por medio de la realización de movimientos y desplazamientos diversos de forma rápida, de la velocidad de reacción a estímulos auditivos, visuales y/o táctiles y de la capacidad de desplazarse velozmente por el espacio tuvieron las condiciones necesarias para realizar un estudio del estado físico de esta capacidad.
- **Flexibilidad:** Se puede decir que esta capacidad fue en la que los estudiantes presentaron mayor dificultad para reconocer el estado de desarrollo en la que la tienen, pues a pesar que esta se midió desde la facilidad o dificultad que tenían para realizar movimientos de gran amplitud que les permitiera una mejor adaptación y desenvolvimiento en los juegos y rondas, fue difícil para ellos centrar su atención en que tan amplios eran sus movimientos o su capacidad para extender sus articulaciones y elongar sus músculos, ya que eran aspectos que en las dinámicas de los juegos no eran tan explícitas.

Abordaje del propósito de formación de la clase de condición física.

Lo que permite concluir que el propósito de *Propiciar el autoconocimiento de la condición física* tuvo un desarrollo sobresaliente y eficaz, en otras palabras, se logró alcanzar casi la totalidad del propósito que se tenía para este momento inicial del proyecto ya que los estudiantes de grado sexto lograron en gran medida identificar esos rasgos físicos subjetivos de su condición física contribuyendo a potenciar la identidad subjetiva desde un enfoque biológico, no obstante, es necesario aun potenciar el autoconocimiento de su flexibilidad, ya que los juegos y rondas que se escogieron no permitieron a los estudiantes una identificación más explícita de esta capacidad.

Clase del reconocimiento de la personalidad.

El segundo tema derivado para realizar el análisis de la experiencia es *Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad* desde el cual se persiguió el propósito de *Fortalecer el autoconocimiento de la personalidad* en un total de dos sesiones de clase donde los estudiantes por medio de las prácticas corporales tradicionales buscarían reconocer diversos rasgos subjetivos propios de su personalidad.

Dentro de la tercera sesión se buscó que los estudiantes autoevaluaran su autonomía e identificaran gustos e intereses propios que los caracterizan en cuanto a su forma de pensar y actuar en particular, para conseguir esto se optó por implementar tres juegos tradicionales que fueron la gallinita ciega, el triqui y stop con ciertas modificaciones, el profesor practicante eligió estas prácticas ya que se caracterizan por estar dentro de la categoría de juegos tradicionales de desenvolvimiento individual, esto con la idea de que se abordará de mejor forma la dimensión subjetiva de la identidad de estos estudiantes.

A diferencia de las sesiones anteriores, la actitud tímida y pasiva de los estudiantes ya había disminuido significativamente, sin embargo, esto tuvo dos implicaciones sobre el proceso formativo, una positiva y otra negativa, la primera se dió en cuanto a la participación de los estudiantes, el dejar la pena, la timidez y demás actitudes limitantes, estos estuvieron aún más motivados y activos dentro de la clase, su intereses por desarrollar las dinámicas que los juegos proponían era bastante evidente, ya que incluso al momento de entrar al salón los estudiantes se veían bastante emociones mencionando frases como “¿Qué vamos a jugar hoy profe?”, “Estas clases son muy divertidas profe?”, e incluso el interés por volver a realizar juegos de las sesiones anteriores al decir “¿Podemos jugar hoy la lleva de nuevo?”, entre otras, lo que permitió evaluar que la ejecución piloto hasta el momento estaba teniendo un impacto favorable sobre los estudiantes y parte de eso se debía al ambiente afectivo que desde la primer sesión propusieron los profesores.

Lo negativo estuvo en que tal emoción de los estudiantes los llevo a estar muy interactivos, tanto que por momentos llegaron a realizar mucho desorden, a no prestar atención, y a no respetar los acuerdos de los juegos que previamente se habían organizado entre todo el grupo, esto se dio especialmente en el juego de la gallinita ciega, donde los que no tenían los ojos vendados debían esconderse, estar en silencio y aplaudir cuando la gallinita pidiera pista, sin embargo, contrario a esto los estudiantes no se mantenían en un solo lugar, todos hablaban e incluso tocaban a la gallinita dificultando así el desarrollo de la actividad llegando a crear conflictos y discusiones entre ellos.

Esta situación se generó debido a un punto que se había mencionado anteriormente y que los profesores no tuvieron en cuenta para la planeación de la clase, y es el hecho que los estudiantes venían de un ciclo de virtualidad con actividades muy limitadas de movimiento, el

estudiante 9 expresó en clase que no le gustaba quedarse quieto tanto tiempo y sobre todo en silencio porque eso era lo que hacía en la virtualidad y las otras clases, y este fue el principal motivo por el cual se presentó la dificultad en la clase. Ante esto, se tomó la decisión por parte de los profesores de modificar el siguiente juego del triqui, no haciendo este en el papel como común se hace, sino haciéndolo a gran escala creando el cuadro con aros y haciendo dos equipos, uno con objetos de un color representando el círculo, y otros con objetos de otro color representando la x, quienes por relevos intentarían hacer el triqui corriendo, es decir, implicando más movimiento.

Por último, en el tercer juego del stop a las categorías comunes de este se agregaron dos casillas más que fueron intereses y gustos, con el fin de que los estudiantes identificaran aspectos propios de su personalidad a partir de sus gustos e intereses.

En la cuarta sesión se buscó que los estudiantes reconocieran su identidad subjetiva desde la individualización y aspectos emocionales de su personalidad, para esto se aplicaron juegos tradicionales como poner la cola al burro y el pañuelo, que mantienen esas características de desenvolvimiento individual que favorezca la interpretación de cada estudiante de sus acciones y pensamientos para una autorreflexión.

Aquí, teniendo en cuenta las dificultades de la sesión pasada, se decidió para el juego de poner la cola al burro realizar diversas estaciones con diferentes animales, de modo que los estudiantes estuvieran constantemente participando y no tuvieran que estar quietos o esperando su turno por mucho, aspecto que mejora el comportamiento por parte de los estudiantes manteniendo su motivación e interés de participar activamente. Además, se agregó otra modificación a este juego, la cual fue que con los ojos vendados tenían que poner la emoción que a ellos los identifica al emoji, así en un círculo los estudiantes dibujaban con los ojos vendados la emoción que más lo caracteriza encontrando que se dibujaron emociones positivas como felicidad, amor, risas, relajación, entre otras, pero también emociones negativas como el enojo.

En lo que respecta al juego del pañuelo, a este se le agregó una modificación y fue que el profesor iba a mencionar diversas cosas de diferentes categorías como comida, pasatiempos, libros, películas, y demás temas, solo a los que les gustaba saldrían corriendo a tomar el pañuelo, esto con la finalidad de que los estudiantes siguieran identificando de manera explícita sus gustos e intereses personales. Este juego tuvo gran acogida por parte de los estudiantes quienes

adoptaron de nuevo una actitud propositiva y quisieron varios de manera voluntaria asumir el rol del que toma el pañuelo y da los enunciados a sus compañeros.

Metodología de la clase del reconocimiento de la personalidad.

Dentro de la metodología de las sesiones tres y cuatro se llevó a cabo el estilo de autoenseñanza, como se evidencia en el macrodiseño, el haber aplicado este estilo de enseñanza tuvo elementos significativos pero que derivó en ciertas falencias en el proceso formativo de los estudiantes, esta afirmación se realiza debido a que si bien el estilo fue el indicado para fomentar en los estudiantes procesos internos de autoevaluación que les permitiera en su desenvolvimiento dentro de los juegos reconocerse a sí mismos desde lo emocional y psicológico, lo cierto es que estos procesos fueron débiles -como se va a evidenciar en los recursos evaluativos- y esto se debe a que los estudiantes no estaban todavía preparados para adoptar mayor autonomía para aprender y progresar por sí mismos, ya que aun tenían muy adoptados esos modelos tradicionales de seguimiento de instrucciones donde la toma de decisiones es débil o nula.

No obstante, la autoenseñanza aportó elementos claves como el fomentar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes tenían que estar constantemente tomando decisiones desde su autonomía e individualidad, lo que permitió que si lograrán reconocer aspectos emocionales y personales como gustos e intereses a pesar de que la autorreflexión de su personalidad no fue tan profunda o por lo menos se les dificultó expresar esto.

Conversatorios de la clase del reconocimiento de la personalidad.

La afirmación anterior se fundamenta desde los conversatorios finales de estas sesiones de clase, a pesar de que aquí la participación fue más fluida por parte de los estudiantes, pidiendo la palabra de manera voluntaria, lo cierto es que su autodefinición como personas aún estaba construida de manera superficial ya que realizaban afirmaciones, pero no encontraban el cómo argumentar estas, incluso algunos seguían resaltando lo físico, algunas de las expresiones que se dieron fueron:

“Me considero como una persona feliz, y las actividades me hacen aún más feliz”
(Estudiante 3), “Considero que pude ubicarme y reconocer donde estaba” (Estudiante 28), “Soy una persona que sabe escuchar atentamente a los demás y que puede correr más rápido”
(Estudiante 12), “Considero que no presto mucha atención y por eso debo estar más pendiente de

los profesores” (Estudiante 2), “En las actividades pelee mucho y creo no debo pelear con mis compañeros” (Estudiante 5), “Soy muy activa y siempre estoy atenta” (Estudiante 10), “fui muy activo, pero debo poner más atención para no equivocarme” (Estudiante 2) “Tengo mucha confianza en mí y mucho interés por participar hacer las cosas bien” (Estudiante 7) “Fui muy estrategia mientras me divertía” (Estudiante 15), “Resalto mi conocimiento en lo que está a mi alrededor y mi resistencia” (Estudiante 30) “Me da pena y timidez hacer varias cosas” (Estudiante 27), entre otras intervenciones de carácter similar.

Estas reflexiones de los estudiantes demuestran que algunos a través de las sesiones lograron identificar ciertos aspectos de su personalidad, especialmente desde lo emocional, sin embargo, como se ha mencionado estas aún son interpretaciones muy simples, esto sumado a que se dieron casos incluso en los que seguían identificándose solo desde lo biológico, se puede decir que en dos de los estudiantes se presente un proceso interno más amplio al expresar que: “Considero necesario conocer más a profundidad sobre mis gustos y ayudar más a mis compañeros a entenderse ya que cuando jugamos triqui tuvimos muchos disgustos y en especial con una compañera pero les recordé que es solo un juego y que lo que importa es divertirnos y debo de aprender a pensar más rápido en esas cuestiones” (Estudiante 19) y “Los aspectos positivos de mi personalidad es mi inteligencia, mi entusiasmo y mi disposición de aprender nuevas cosas, además de ser responsable y preocupado por participar, y mis debilidades son que suelo distraerme fácilmente y que soy muy impaciente” (Estudiante 31), lo que denota un autorreflexión más profunda.

Rúbricas de autoevaluación de la clase del reconocimiento de la personalidad.

Esto se comprobó con la autoevaluación de los estudiantes, sin embargo, antes de entrar a analizar el resultado de estas, es importante aclarar que ante la dificultad expresada anteriormente de que eran pocos los estudiantes los que resolvían las rúbricas, se decidió incluir el desarrollo de esta dentro del momento de cierre de la clase, es decir, que además del conversatorio también se destinó un tiempo para que los estudiantes realizaran su autoevaluación.

Con esto claro, los criterios que se autoevaluaron en estas rúbricas buscando alcanzar el propósito específico de este segundo tema derivado como el general del núcleo fueron las capacidades recreo-motrices de autonomía e individualización, la conciencia de las acciones -

primera característica del ser humano crítico- y la conciencia simbólica de sí mismo -segunda característica del ser humano subjetivo-, sin embargo, en este momento se analizará solo las capacidades, ya que las características humanas se analizarán más adelante, en este sentido la autoevaluación de los estudiantes permitieron evidenciar el nivel de reconocimiento de sí mismos desde lo emocional y psicológico de su personalidad encontrando los siguientes planteamiento en cada criterio:

- **Autonomía:** Esta capacidad recreo-motriz tuvo un desarrollo regular, esto debido a que los estudiantes tuvieron dificultad para reconocer ciertos aspectos autónomos de su identidad subjetiva, para ellos fue difícil analizar la diversidad de alternativas de decisión que tenían dentro de los juegos y las rondas, reconocer las ventajas y desventajas de una decisión, la elección de una decisión poniendo en práctica esta, y reflexionar si las decisiones tomadas tuvieron el resultado que esperaban o no, todo desde decisiones propias y autónomas.
- **Individualidad:** Esta capacidad tuvo un desarrollo un poco mejor en comparación a la capacidad anterior, se puede decir que en términos de la escala autoevaluativa los estudiantes en promedio expresaron un desarrollo bueno de esta, esto debido a que a pesar que fue complicado para los estudiantes reconocer sus alternativas tanto de acción como de pensamiento para tomar y aplicar decisiones desde su individualidad, estos lograron un desenvolvimiento individual reconociendo aspectos propios a través de los juegos y rondas tradicionales.

Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de la personalidad.

Concluyendo así que el propósito de *Fortalecer el autoconocimiento de la personalidad* se logró medianamente, esto debido a que si bien los estudiantes identificaron ciertos rasgos subjetivos personales que los caracterizan desde lo emocional y psicológico, esta identificación se dió de manera simple y no desde una autorreflexión profunda, además de que algunos estudiantes se quedaron en un reconocimiento de sí mismo pero desde lo físico, esto se evidencia en que el desarrollo de la autonomía para tomar decisiones de los estudiantes fue débil mientras que la individualidad tuvo un mejor desarrollo.

Apropiación de las características humanas subjetivo y crítico.

Con este panorama general del primer núcleo problematizador claro, es fundamental analizar de qué manera se fortaleció la dimensión subjetiva-introyectiva de la identidad sociocultural, para lo cual es necesario abordar la apropiación que los estudiantes tuvieron dentro de estas primeras cuatro sesiones, las características humanas subjetivo y crítico que se pretendía desarrollar para formar a ese ser humano identificado socioculturalmente, en este sentido los criterios evaluativos que se analizaron fueron:

- **Conciencia de sí mismo:** Los estudiantes lograron generar de forma sobresaliente una conciencia de sí mismo desde lo biológico, estos por medio de las sesiones de clase y los juegos y rondas tradicionales que se utilizaron, llegaron a reconocer en gran medida su estado físico, además del autorreconocimiento por un lado, las habilidades y fortalezas físicas, y por el otro las debilidades y falencias físicas que los caracterizaban y les permitía un mejor desenvolvimiento en las dinámicas del proceso para desde lo total comprender en qué nivel de desarrollo estaba su condición física.
- **Conciencia simbólica de sí mismo:** La dimensión simbólica de la identidad subjetiva de estos estudiantes se desarrolló desde un contraste, por un lado, se evidenció que la población logró de forma sobresaliente reconocer los intereses, gustos y emociones propios y subjetivos que los caracterizan como persona, sin embargo, en lo que respecta al reconocimiento de los aspectos tanto positivos como negativos de su personalidad tuvieron mayores dificultades logrando identificar algunos aspectos pero faltando mayor profundidad sobre la reflexión de estos.
- **Conciencia de sus acciones:** Esta característica humana tuvo un excelente desarrollo dentro de la población desde lo biológico ya que los estudiantes sesión a sesión lograron comprender como sus acciones y forma de moverse dentro de la clase le permitían un mejor desenvolvimiento no solo dentro de la clase sino también en su cotidianidad, así estos identificaron sus habilidades, fortalezas, debilidades y falencias físicas de sí mismos, las diversas formas que tienen de desplazamiento y orientación en el espacio, el uso de los sentidos y la realización de diversos movimientos, no obstante, desde lo psicológico aún quedan falencias como identificar que tan adecuadas o no fueron las decisiones que tomaron.

Matriz de necesidades humanas primera versión y la respuesta al interrogante del núcleo.

Para complementar el análisis de la identidad subjetiva y llegar a comprender que tanto se logró el propósito de este núcleo, es importante también revisar los resultados de los instrumentos evaluativos de la matriz de necesidades humanas de Max Neef adaptada, y la respuesta a la pregunta del núcleo, en este sentido las necesidades axiológicas de subsistencia, libertad, creación e identidad en relación con la necesidad ontológica del ser que se desarrollaron de manera autoevaluativa fueron vivenciadas por los estudiantes de la siguiente forma:

- **Ser-Subsistencia:** Estas necesidades fueron vivenciadas de diversas maneras por parte de los estudiantes, pues en los procesos autoevaluativos que estos hicieron expresaron desde los satisfactores que se consideran casi totalmente como seres humanos saludables físicamente gracias a su buen estado físico que les permite adaptarse al entorno desde sus capacidades físicas, pero parcialmente saludables mentalmente gracias a los aspectos positivos de su personalidad para adaptarse al contexto, además de esto la mayoría se consideran como personas de buen humor que disfrutan y gozan de las actividades académicas y cotidianas, sumado a que se consideran solidarias, teniendo así una vivencia sobresaliente de esta necesidad.
- **Ser-Libertad:** Los satisfactores aquí expresaron que los estudiantes consideran que parcialmente se caracterizan por ser personas que toman decisiones autónomas con determinación y convicción de estas, no obstante, muchos se reconocen como seres humanos que piensan y se mueven desde su autonomía a voluntad propia y no por obligación. Sumado a esto, se ven casi totalmente como personas con buena autoestima, apasionados, determinados y audaces y que ante situaciones injustas serían rebeldes y tolerantes.
- **Ser-Creación:** En cuanto a la interrelación de estas necesidades, los estudiantes se autoreconocieron de forma sobresaliente como seres humanos creativos -buscando innovar con sus acciones y pensamientos-, curiosos -al preguntar y expresar dudas-, intuitivos -al actuar, pensar y expresarse-, imaginativos -al proponer ideas y comportamientos nuevos- e inventivos -buscando inventar propuestas de acción y pensamiento-, sin embargo, se

observan de forma regular como seres humanos racionales que piensan y analizan las alternativas de acción e ideas que tienen a disposición dentro de situaciones particulares.

- **Ser-Identidad:** Esta necesidad expresa a modo de integral el desarrollo de la identidad subjetiva de los estudiantes, en los satisfactores se evidenció que en su autorreflexión estos se identifican como seres humanos que son coherentes en sus pensamientos y acciones, que son diferentes a los demás desde sus intereses y gustos propios, y además son únicos gracias a su personalidad y emociones particulares. Esta diferenciación corporal subjetiva se contribuyó también gracias a que se identificaron de forma sobresaliente desde su estado físico y habilidades propias, su asertividad al expresar sus experiencias, emociones y sensaciones personales y al ser personas con sentido de pertenencia de elementos propios tanto biológicos, como emocionales y psicológicos que los caracterizan.

Esto se suma a la respuesta que dieron los estudiantes a la pregunta del núcleo que era ¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente? teniendo en cuenta que al igual que en las reflexiones finales de las sesiones 3 y 4 la mayoría fueron básicas y simples, pero algunas más profundas como:

“Soy una persona creativa con muchas capacidades físicas de hacer las cosas” (Estudiante 15), “Soy una persona que tiene un buen estado físico, soy atlético, me es fácil comprender cada ejercicio y trato de hacerlos muy bien, soy responsable y trato de hacer las cosas porque aprendo, me es fácil expresar mis ideas y tengo mucha imaginación siempre me gusta participar y tomar decisiones, tengo muchas habilidades y soy un triunfador.” (Estudiante 17), “Soy una persona optimista, con buen estado físico y mental, me gusta ayudar a los demás y estar con mi familia y amigos.” (Estudiante 5), “Soy una niña alegre, me gusta cantar y bailar, soy un poco malgeniada y a veces soy muy perezosa” (Estudiante 13), “A mí me caracteriza mi felicidad y personalidad, en tanto en físico soy muy bueno corriendo, soy una persona feliz con lo que tengo, y soy muy emotivo, todo el tiempo estoy feliz.” (Estudiante 31) y “Soy inteligente, soy amante de los libros, tengo defectos, soy buena líder, soy buena compañera, soy un ser humano único y soy la suma de todas mis cualidades gracias a mi comportamiento” (Estudiante 17).

Abordaje del propósito específico del primer núcleo problematizador.

Con este análisis se puede decir que el propósito de Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio se logró de forma parcial, esto debido a que los estudiantes lograron un reconocimiento propio sobresaliente desde lo biológico y emocional haciendo de los procesos internos una identificación subjetiva significativa, mientras que en lo psicológico se presentaron mayores dificultades que llevaron a descubrir una falencia del proceso pedagógico, planteando la necesidad a futuro de disponer de más sesiones para potenciar aún más las reflexiones, y también desde el rol docente aplicar modificaciones a las juegos y rondas de modo que sea más sencillo y más explícito para los estudiantes identificar esos rasgos subjetivos de su personalidad, aunque esto no es un factor tan alarmante debido a que a su edad esta población hasta ahora están constituyendo su identidad desde su confusión y realizando operación formales lo que puede ser el motivo de reflexiones aún muy superficiales y no tan profundas.

En términos generales, se logró fortalecer la identidad subjetiva-introyectiva de los estudiantes desde el autorreconocimiento que estos consiguieron de su estado físico y de su personalidad pero más desde lo emocional que desde lo psicológico -aspecto a mejorar dentro de la proyección del PCP-, además se obtuvieron aprendizajes desde el rol docente al comprender que los estudiantes prefieren los juegos y rondas tradicionales que impliquen mayor interactividad y movimiento, y que la estrategia de ser partícipes de la actividad contribuye a ese ambiente afectivo de diálogo, participación y democracia que motive a los estudiantes a desenvolverse de forma más confiada y fluida y los mantenga siempre activos desde la diversión y placer para formarse e identificarse.

Lo último para tener en cuenta, es que si bien se lograron avances en la relación profesor-estudiante haciendo esta más horizontal, el proyecto descuido la dimensión relacional de aprendizaje de estudiante-estudiante, se centró tanto la atención a lo introyectivo que se dejó de lado la relación entre estudiantes lo que puede ser el causante de los conflictos, discusiones y la actitud brusca que se presentaron en algunos momentos de las sesiones.

Dimensión proyectiva: Identidad social

La dimensión social-proyectiva de la identidad sociocultural se trabajó a partir del segundo núcleo problematizador del macrodiseño que tenía como propósito *Estimular la*

identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros, para lo cual se llevaron a cabo cuatro sesiones para buscar lograr este; con esto claro se procede a analizar la experiencia vivenciada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló en este segundo momento de la ejecución piloto del PCP, y así reflexionar desde el rol de los estudiantes, el rol docente, los instrumentos evaluativos, las dificultades y los aprendizajes alcanzados que tanto se potencio esta identidad social-proyectiva, y por ende, que tanto se alcanzó el propósito formativo.

Con base a esto, es necesario recordar el tema general que se buscaba desarrollar en las sesiones prácticas, este según el macrodiseño era *La proyectividad y el reconocimiento de los otros* el cual se abordó a partir de dos temas derivados.

Clase del comportamiento interpersonal.

El primer tema derivado y en el cual se va a centrar inicialmente el análisis de la experiencia es *Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal* desde el cual se persiguió el propósito de *Potenciar el reconocimiento del comportamiento social interpersonal* a través de dos sesiones de clase donde los estudiantes por medio de las prácticas corporales tradicionales buscarían reconocer el estado de desarrollo de sus capacidades sociomotrices de interacción y comunicación para identificar la calidad de sus relaciones sociales y afectivas.

En la quinta sesión de clase se buscó que los estudiantes coevaluaran sus interacciones sociales que les permiten relacionarse interpersonalmente con los demás para reconocerse entre todos, para esto se decidió llevar a cabo tres juegos tradicionales que fueron el gusanito, la cadenita y congelados bajo tierra, se escogieron desde el rol docente estas prácticas ya que se caracterizan por ubicar a los estudiantes en un escenario de actuación colectiva con los demás desde las partes de su corporalidad, generando así que los estudiantes dentro de la clase estuvieran constantemente interactuando con los otros para alcanzar metas colectivas que las mismas dinámicas de los juegos proponen.

Dentro del transcurso de la sesión gracias al ambiente afectivo de relación horizontal entre profesores-estudiantes que se ha venido fomentando y construyendo desde las sesiones del núcleo anterior los estudiantes estuvieron bastante activos, motivados y participativos, incluso dentro del momento de apertura de la clase donde se hace la contextualización de las prácticas a

desarrollar y se llegan a los acuerdos, tanto así que esta sesión fue la primera del proceso en la que el profesor intervino menos de dos ocasiones, el resto de intervenciones fueron aportadas por los estudiantes describiendo los juegos y llegando a los acuerdos colectivos para jugar, los profesores aquí fueron más mediadores para dar la palabra, además se debe resaltar que esta sesión se comenzó a trabajar también sobre la relación estudiante-estudiante buscando mejorar las relaciones sociales y afectivas de esto y así reducir los conflictos y el mal comportamiento que se había presentado en las sesiones previas.

Con esto claro, al dar inicio al primer juego tradicional denominado el gusanito, se llegó al acuerdo entre todos de realizar parejas para conformar los gusanitos, ante esto al momento de hacer las parejas el profesor lo dejó a libre elección, lo que generó un ambiente tenso debido a que los estudiantes no sabían con quién hacerse, es más, se llegaron a sentir incómodos ya que algunos expresaron: “Profe y ¿Me puedo hacer solo al inicio?” (Estudiante 5), o también “Es que me da pena hacerme con alguien y agarrarlo de los hombros o de la cintura” (Estudiante 12), lo que permitió evidenciar que las relaciones interpersonales, sociales y afectivas entre ellos eran muy débiles, tanto así que no tenían la confianza necesaria para trabajar el grupo. Ante esto los profesores decidieron aplicar una estrategia la cual fue asignar ellos las parejas al inicio, pero después de pasada una ronda dar la indicación de “Mezclar los gusanitos”, lo cual fue positivo debido a que ya involucrados en la emoción, placer y diversión generada por el juego hacían parejas de forma rápida dejando de lado la incomodidad y timidez del inicio.

En lo que respecta a los otros dos juegos, en el de la cadenita el único inconveniente que se presentó fue que los que conformaban la cadena no estaban interactuando colectivamente lo que dificultaba que pudieran atrapar a los demás, ya que al ir cada uno por su lado se rompía la cadena constantemente, ante esto los profesores decidieron unirse a la cadena y orientar el diálogo que allí se presentaba para organizar mejor el equipo de la cadena, después de dos intervenciones participativas por parte del profesor este volvió a salir del juego y de ahí para adelante los estudiantes lograron desenvolverse colectivamente de mejor forma, llegando a crear estrategias conjuntas como elegir a quien atrapar, entre otras; y en cuanto a congelados se presentó la dificultad de que el suelo del patio podía manchar o romper la sudadera de los estudiantes al gatear, lo que generó la necesidad de que el profesor aplicara una modificación rápida cambiando la forma de descongelar como solo introducir el pie entre las piernas separadas de los congelados.

Pasando ahora a analizar la sesión sexta, en esta se siguió buscando que los estudiantes los estimularan sus relaciones interpersonales pero esta vez enfocados en su capacidad sociomotriz de comunicarse con los demás para reconocer a estos, para esto se optó por implementar dos juegos tradicionales que fueron teléfono roto y el piso es lava, y unas rondas tradicionales de manos, prácticas que mantuvieron ese ambiente de aprendizaje colectivo en los estudiantes en un escenario de colaboración y cooperación entre todos para lograr las metas grupales que las mismas dinámicas de los juegos proponen desde la comunicación tanto verbal como corporal permanente en todo momento.

El primer juego que se desarrollo fue el teléfono roto, al cual se le agrego una modificación teniendo en cuenta que los juegos que implicaban poco movimiento había generado dificultades en sesiones previas, dicha adaptación consistió en que el estudiante que recibiera el mensaje daría una vuelta corriendo a todo el circulo regresando a su puesto y ahí si comunicaría el mensaje al siguiente compañero, esto además agrego dificultad al juego ya que hablar agitados dificultaba la comprensión del mensaje. Este juego fue clave para fortalecer especialmente las relaciones afectivas de los estudiantes ya que se creó un ambiente lleno de risas, felicidad y diversión ante la transformación que sufría el mensaje original al final, además del trabajo colectivo al entre todos identificar en donde se rompió el teléfono o lograr que no se rompiera.

El juego el piso es lava, también contribuyo a mejorar la comunicación interpersonal entre los estudiantes, pues al tener que trabajar en equipo para cruzar el lago entre todos pisando solo los ladrillos sin caerse, protegiéndose unos a los otros, preocupándose por el equipo completo y el colaborar y cooperar mutuamente fortaleció los lazos de confianza entre estos clave para un reconocimiento reciproco, no obstante, en algunos equipos se presentaron discusiones al no lograr las metas colectivas -demostrando aun falencias en las relaciones estudiante-estudiante- para lo cual fue necesario que los profesores intervinieran y los orientaran un poco llegando a escoger un líder y demás para mejorar el desenvolvimiento grupal a través de una óptima comunicación verbal y corporal entre los estudiantes.

Por último, cabe resaltar que, en las rondas tradicionales de manos, los estudiantes retomaron nuevamente esa actitud propositiva pero esta vez desde la colectividad, esto se dice ya que los profesores propusieron dos rondas, sin embargo, los estudiantes generaron la propuesta

de mostrar y enseñar rondas tradicionales que ellos conocían, generando así que este momento estuviera mayormente dirigido por los mismos estudiantes.

Conversatorios de la clase del comportamiento interpersonal.

Lo descrito dentro de estas dos sesiones de clase también fue evidenciado en los conversatorios los cuales a diferencia de los del ciclo anterior se caracterizaron por buscar entre todos llegar a realizar una coevaluación del grupo completo identificando habilidades, fortalezas, debilidades y falencias que haya tenido el grupo en el desarrollo de las actividades, buscando así que la intervención de cada estudiante estuviera dirigida al reconocimiento de los otros - proyectiva-para constituir una identificación social o colectiva.

Con esto claro, dentro de los conversatorios se puede destacar intervenciones como: “Todos nosotros estuvimos apoyándonos para cumplir con la actividad” (Estudiante 11), “Tuvimos en común que estuvimos muy activos dentro de la clase ya que participamos de todo” (Estudiante 5), “Creo que una debilidad que tuvimos fue que a veces hablábamos todos al tiempo y no nos escuchábamos para ponernos de acuerdo” (Estudiante 11), “Nos preocupamos muy de seguido los unos por los otros, ya que trabajar en equipo nos hizo tomar más confianza entre sí” (Estudiante 9), “No me gusto que en varias ocasiones discutimos porque alguno cometía errores y eso causaba que nos indispusiéramos” (Estudiante 11), entre otras que permitieron llegar a unas reflexiones finales entre todos que fueron:

- La participación de todos fue constante, permitiendo así evidenciar el diálogo, la comunicación e interacción entre sí en todo momento.
- Nos desenvolvimos a través de la cooperación, el respeto y la buena disposición con el otro, buscando trabajar en equipo apoyándonos y ayudándonos los unos a los otros.
- Lo negativo fue que la forma de diálogo no siempre fue la adecuada, ya que a veces todos queríamos hablar sin escucharnos entre si lo que generaba discusiones y el no llegar a un acuerdo afectando así la fluidez de la clase.

Rúbricas coevaluativas de la clase del comportamiento interpersonal.

Lo evidenciado en los conversatorios va acorde con las rúbricas coevaluativas que se aplicaron, sin embargo, antes de analizar los resultados de estas es importante explicar que el desarrollo de estas rúbricas se siguió desarrollando dentro de los conversatorios, de modo que los

profesores comunicaban los criterios de evaluación e indicadores en un lenguaje simple y común para que fueran comprensibles para los estudiantes y entre todos hacer una reflexión colectiva de cada uno de estos para evaluar al grupo desde la perspectiva y opinión de cada uno.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la rúbrica coevaluativa de la sesión quinta presento varias dificultades dado que el criterio a evaluar y los indicadores eran muy amplios y por ende eran complejos de observar y ser medibles dentro de la clase, esto sumado a que la escala evaluativa se valoraba desde una descripción de desarrollo optimo, bueno, pasable y bajo y desenvolvimiento completo, destacado, aceptable, mediano e inconcluso que son elementos muy subjetivos que si bien en el núcleo funcionaron en este era necesario hacerlos más objetivos.

Es por esto que para la sesión seis se realizó una descomposición más clara de los criterios a evaluar y se estipularon unos indicadores más concretos, y se cambió la escala a se realizó siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, teniendo esto en cuenta se evaluó la utilización del diálogo -segunda característica del ser humano critico-, el comportamiento interpersonal -primera característica del ser humano coimplicado- las cuales serán analizadas más adelante, y sub criterios del comportamiento interpersonal como lo es el comportamiento colaborativo, cooperativo y las relaciones afectivas todo desde las capacidades sociomotrices de interacción y comunicación, el resultado fue:

- **Comportamiento colaborativo:** Este comportamiento tuvo un desarrollo excelente dentro del grupo estudiantes, pues dentro de las diversas rondas y juegos tradicionales se evidenció que siempre estuvieron trabajando en equipo para alcanzar las metas colectivas y tener un mejor desenvolvimiento dentro de las actividades unificando sus esfuerzos individuales en una colaboración, esto se pudo observar también desde la realización de movimientos simultáneos y coordinados sumado al canto rítmico de forma conjunta demostrando unas interacciones interpersonales adecuadas y significativas.
- **Comportamiento cooperativo:** Este criterio según la reflexión grupal de los estudiantes tuvo un desarrollo sobresaliente, esto debido a que en casi todo momento de la clase estuvo presente el apoyo y la ayuda mutua entre todos, esto gracias a la constante comunicación tanto verbal como corporal desde el respeto del otro, esta cooperación entre los estudiantes se evidenció principalmente en la organización de estrategias conjuntas en los equipos para alcanzar las metas colectivas.

- **Relaciones afectivas:** Este criterio es uno de los que más se resalta, pues a comparación al núcleo anterior donde las relaciones eran más distantes dentro de la clase, en esta se observó un desarrollo sobresaliente, pues en los juegos se denotaba el cuidado al otro, la preocupación por el otro, la celebración con el otro, la alegría con el otro, las felicitaciones al otro, y demás acciones proyectivas positivas que fortalecieron el ambiente afectivo desde la relación estudiante-estudiante sin descuidar la del profesor-estudiante, lo único a mejorar en este aspecto fue el escuchar a los otros para evitar discusiones o demás conflictos para llegar a acuerdos.

Abordaje del propósito de formación de la clase del comportamiento interpersonal.

Esto permite concluir que el propósito de Potenciar el reconocimiento del comportamiento social interpersonal se logró de manera sobresaliente, ya que los estudiantes por medio de los juegos y rondas tradicionales fueron reconociendo aspectos en común que los identifica con los demás, en otras palabras fueron reconociendo a los otros para también reconocerse así mismo desde interacciones y comunicaciones sociales interpersonales, que les permitieron entrar en un ambiente afectivo de cooperación y colaboración con los demás para llevar a cabo acciones conjuntas con la finalidad de alcanzar metas colectivas desde el desenvolvimiento grupal, o en este caso social, contribuyendo así a esa dimensión social-proyectiva de la identidad sociocultural, no obstante, el diálogo entre estudiantes hasta ese momento aún tenía falencias dado las discusiones y conflicto -menores- que se presentaron.

Clase de la influencia recíproca.

El segundo tema derivado para realizar el análisis de la experiencia de la identidad social-proyectiva es *Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento de la influencia recíproca* desde el cual se persiguió el propósito de *Fortalecer el reconocimiento de la influencia recíproca* en un total de dos sesiones de clase, donde los estudiantes por medio de las prácticas corporales tradicionales buscarían colectivamente reconocer esa influencia de sus acciones sobre las acciones de los demás y viceversa, lo que en términos disciplinares se puede denominar como la comotricidad con los otros, todo esto desde las capacidades sociomotrices de creación-expresión y oposición-colaboración.

En la séptima sesión de clase los estudiantes reflexionaron como sus acciones creativas y expresivas tienen influencia sobre los otros y viceversa, logrando así una identificación social

desde el reconocimiento de los otros, para lo cual se aplicaron dos juegos tradicionales que fueron las sillas musicales y charadas, estas prácticas fueron consideradas por los profesores como adecuadas para este momento particular del proceso formativo, debido a que además de ser colectivos, se caracterizan por ubicar a los estudiantes en un ambiente donde deben desenvolverse desde su creatividad y su expresión corporal con los otros, influenciándose recíprocamente.

Analizando la experiencia dentro del juego de sillas musicales, se puede decir que esta fue una de las prácticas corporales en las que los estudiantes se vieron más espontáneos y con mucha confianza, poniendo en práctica su expresión corporal y creatividad en los movimientos de baile, ya que desde la primera ronda estos bailaron sin pena, ni timidez, además las relaciones afectivas aquí fueron más significativas ya que a pesar ser un juego que implica una competencia, estos no llegaron a ser bruscos ni entrar en conflictos por la silla, además los que iban saliendo del juego seguían apoyando a sus compañeros y compañeras que aún estaban participando, aquí fue importante que los que iban perdiendo para evitar que se quedaran esperando fueran los encargados de escoger la música y pausar esta, además de dar indicaciones como bailen más rápido, más lento, para el otro lado, así se logró que todos tuvieran un rol dentro del juego y no se aburrieran y empezaran a hacer desorden.

En lo que respecta al juego tradicional de charadas, este también tuvo un desenvolvimiento óptimo, en este se formaron grupos variando constantemente estos para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de relacionarse con la mayoría de compañeros y compañeras posibles y no siempre con los mismos, aquí lograron expresarse colectivamente desde lo corporal al no poder utilizar el lenguaje verbal; se notó su creatividad al crear actuaciones en grupo para representar las palabras y mensajes ocultos, lo que también tuvo una buena interpretación por parte de todos ya que descubrieron todas las actuaciones.

La octava sesión se continuó con el propósito de que los estudiantes reconocieran la influencia recíproca social del grupo, sin embargo, en esta ocasión se realizó desde las capacidades sociomotrices de oposición-colaboración de modo que los estudiantes tuvieran la oportunidad de experimentar una comotricidad en colaboración con compañeros del mismo equipo, y comotricidad en oposición con compañeros integrantes de un equipo contrario, es por esto que, se escogieron juegos y rondas tradicionales colectivos que en sus dinámicas enfrentaran

a dos o más equipos como lo son policías y ladrones, ponchados y el puente está quebrado con una adaptación.

Dentro de la ronda tradicional el puente está quebrado, los profesores decidieron realizar una adaptación para generar el ambiente de colaboración y oposición buscado, en este sentido se acordó entre todos que los estudiantes que fueran atrapados por el puente se iban a unir a uno de los dos extremos del puente, y así sucesivamente hasta que todos se hubieran unido a alguno de los dos extremos formando dos equipos, ya con los equipos conformados, los estudiantes de ambos equipos tomaban una soga y tenían entre todos los integrantes del equipo jalar está buscando traer hacia su extremo al equipo opuesto. Aquí cabe resaltar que la soga no resistió la fuerza y se rompió, ante esta situación fueron los mismos estudiantes los que encontraron una solución al problema proponiendo que fuera el líder de cada equipo los que tomaran la soga mientras los demás aportarían a jalar tomándose por la cintura en fila.

De ahí se dio paso al juego de los policías y ladrones, aquí los estudiantes volvieron a sorprender con su motivación, participación y sobre todo interés por proponer, esto ya que inicialmente antes de dar inicio al juego los estudiantes propusieron al profesor un juego tradicional desde el cual formar los equipos al azar, el cual era desconocido para él, ante esto el profesor escucho atentamente la explicación del juego llamado “La borda” que consistía en que él se ponía de espaldas y separaba sus piernas, los estudiantes se forman detrás de él e introducen un pie en medio de las piernas, en ese momento el profesor dice en voz alta a que equipo va, en este caso decía ladrón o policía, y así iba pasando uno por uno hasta formar los dos equipos al azar.

Lo anterior demuestra de manera explícita la importancia de ese diálogo horizontal donde el profesor reconoce que también está en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Retomando la actividad, la actitud propositiva de los estudiantes no se detuvo allí ya que estos antes de iniciar, por iniciativa propia acordaron entre ellos que los policías usarían chaqueta y los ladrones no, esto con la finalidad de distinguir a los equipos visualmente, lo cual fue un aporte muy significativo que permitió un mejor desenvolvimiento del juego demostrando la importancia del ambiente afectivo de confianza que se había fomentado desde el inicio y que a esta altura ya daba frutos bastante evidentes.

Como último juego estuvo ponchados, donde se volvió a utilizar la dinámica de “la borda” para elegir el equipo ponchador y el equipo a pasar todo el recorrido sin ser ponchados, en ambos juegos los estudiantes se desarrollaron desde el respeto, el disfrute, el cuidado y la protección tanto a los compañeros del mismo equipo como a los compañeros del equipo opuesto, es decir, dialogando en esa comotricidad tanto colaborativa como opuesta desde el afecto favoreciendo así un ambiente de integración social ideal para el reconocimiento mutuo y la identificación social.

Esto permitió pensar en que esta clase fue una de las sesiones más destacadas y significativas del proyecto, debido a que en esta fue en la que más se logró evidenciar los propósitos formativos que se pretendían alcanzar en la práctica, además ya se logró consolidar un ambiente fuertemente afectivo tanto en las relaciones profesores-estudiantes como en las de estudiante-estudiante deslumbrando así la puesta en escena de elementos como el diálogo, la participación y la democracia de forma definitiva, motivando incluso a los estudiantes a aumentar su actitud propositiva llegando a ser más autónomos y protagónicos en el desenvolvimiento de las actividades tomando la mayoría de decisiones por medio de acuerdos en común.

Conversatorios de la clase de la influencia recíproca.

Los conversatorios en estas sesiones se presentaron de formas mucho más fluida, la mayoría de los estudiantes querían intervenir para expresar su opinión, perspectiva, sensaciones y experiencias de la clase, algunas de las frases que se organizaron en ese momento fueron: “Comprendí cuales eran mis compañeros de equipo y cuales eran mis oponentes, además de saber que teníamos que hacer nosotros y que tenían que hacer ellos” (Estudiante 1), “los movimientos de los demás afectaron los míos debido a que si ellos eran más atentos y rápidos tomaban la silla primero que yo” (Estudiante 12), “con mis compañeros de equipo creamos estrategias de movernos al tiempo por distintos lugares para confundir a los del otro equipo” (Estudiante 21), “Me gustó mucho hacer mímica con mis amigos, creo que nos coordinamos y entendimos bien para actuar” (Estudiante 11), “En un momento decidimos trabajar en equipo haciendo una cadena entre nosotros para esquivar a los ponchadores” (Estudiante 20), entre otras intervenciones que evidencian la reflexión sobre la comotricidad de los estudiantes.

Aquí se realizaron también reflexiones finales llegando entre todos a afirmar que:

- Esta vez se presentaron menos conflictos entre todos, y en los momentos en los cuales hubo desacuerdos o dificultades se resolvieron de forma rápida y afectiva.
- El diálogo a través del respeto estuvo más presente, esto debido a que constantemente dialogábamos entre nosotros para crear estrategias.
- En las actividades tuvimos un buen desarrollo de nuestra corporalidad siendo creativos y expresivos de forma colectiva.

Rúbricas de coevaluación de la influencia recíproca.

Esta información se complementó con lo expresado en las rúbricas de coevaluación desarrollada por el grupo de estudiantes, en estas se siguió evaluando el trabajo en equipo -segunda característica humana crítico-, la influencia recíproca -segunda característica del ser humano coimplicado- que se analizarán más adelante, y criterios constitutivos de la comotricidad como lo es la creatividad, expresión, oposición y colaboración encontrando que:

- **Comotricidad creativa:** Este criterio de evaluación tuvo un desarrollo sobresaliente en el grupo de estudiantes debido a que estos casi siempre en la clase llegaron a proponer de manera conjunta diversas interpretaciones corporales, soluciones a dificultades e incluso dinámicas y variaciones a los juegos para un mejor desarrollo de los mismos, además, llegaron a hacer uso de su imaginación para crear representaciones corporales sin hablar, movimientos rítmicos y coordinados, gestos y demás acciones corporales colectivas que fueran comprensibles por todos, asumiendo así una actitud innovadora por medio de su motricidad colectiva desde el baile y la mímica.
- **Comotricidad expresiva:** Al igual que el criterio anterior, la expresividad colectiva tuvo un abordaje sobresaliente, esto debido a que el grupo reconocía y ponía en práctica con facilidad diversas formas de expresión corporal en grupo, estos utilizaban gestos, movimientos y demás acciones para expresarse colectivamente interrelacionándose por medio del baile y la actuación conjunta.
- **Comotricidad de oposición:** La relación con los oponente se desarrolló de buena manera, pues se logró que los estudiantes en la mayoría de momentos de la clase tuvieran en cuenta como las intervenciones, movimiento y acciones del equipo contrario limitaban y condicionaban sus propias acciones y viceversa, además cada estudiante reconocía la diferencia de pertenecer a un equipo o a otro, asumiendo así roles diversos y relacionándose

con los roles opuestos desde allí, aquí cabe resaltar que a pesar de ser oponentes la interacción entre equipos se dió desde el respeto y la honestidad.

- **Comotricidad de colaboración:** Este fue uno de los criterios que se puede decir desde la reflexión grupal se dio de forma excelente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes no presentaron dificultades serias para desenvolverse en equipo desde acciones conjuntas, estos lograron establecer un ambiente colectivo desde la unificación de esfuerzos, donde la intervención, movimiento o pensamiento de cada integrante del grupo era valorado por todos para mejorar el desenvolvimiento grupal apoyándose y ayudándose mutuamente además de organizar estrategias conjuntas.

Abordaje del propósito de formación de la clase de la influencia reciproca.

Lo anterior permite llegar a la reflexión final que el propósito de *Fortalecer el reconocimiento de la influencia reciproca* se logró alcanzar de manera sobresaliente, esto debido a que los estudiantes lograron identificar de forma colectiva diversos elementos que conllevan a que su motricidad se vea afectada por la motricidad de los demás, en otras palabras, reconocieron a los otros desde la comotricidad que experimentaron dentro de los juegos y rondas tradicionales que se implementaron, estos aprendieron a desenvolverse socialmente desde la creatividad, expresividad, colaboración y oposición colectiva con los demás.

Metodología del segundo núcleo problematizador.

El estilo de enseñanza que se implementó en este nucleó fue el socializador y este fortaleció las relaciones sociales y afectivas en los procesos formativos, pues este estilo de enseñanza aportó el carácter de la sociabilidad entre los estudiantes lo cual fue clave para que estos encontraran las condiciones para reconocerse con los otros e identificarse desde lo interpersonal y la influencia reciproca con los demás, al tener en cuenta que por medio de los juegos y rondas tradicionales se buscaba que los estudiantes interactuaran, comunicaran, y en general interrelacionaran para desarrollar su comotricidad, era importante fomentar varios momentos y condiciones para que estos socialicen entre sí, es por esto que se decidió, la organización en parejas y equipos para participar de modo que al establecer estrategias, movimientos y pensamientos llegaran a metas colectivas, generando así un proceso educativo lleno de diálogo, democracia y participación claves de un ambiente afectivo, esto fue potenciado por este estilo de enseñanza.

Otras características que aportó pertinentemente dicho estilo está en el rol del docente ya que estos siguieron siendo orientadores de las actividades brindando herramientas e información a los estudiantes y estando atento al trabajo de los grupos, en la organización del espacio y material para el desarrollo de la actividad, en el manejo del tiempo y en la observación constante que realiza de los estudiantes para evaluar el proceso de estos incluyendo la perspectiva de estos de forma coevaluativa como lo propone el estilo socializador. También está el rol del estudiante que siguieron adoptando componentes independientes que se evidencia cuando entre todos llegan a acuerdos para guiar el juego y su actuar, las estrategias que cada grupo elija y la elección de un líder tal como lo propone el estilo.

Apropiación de las características humanas coimplicado y crítico.

Con este panorama general del segundo núcleo problematizador claro, es necesario analizar de qué manera se estimuló la dimensión social-proyectiva de la identidad sociocultural, para lo cual se abordará la apropiación que los estudiantes tuvieron dentro de estas cuatro sesiones de las características humanas coimplicado y crítico que se pretendía desarrollar para formar a ese ser humano identificado socioculturalmente, en este sentido los criterios evaluativos que se analizaron fueron:

- **Comportamiento interpersonal:** Esta característica humana tuvo un desarrollo sobresaliente en el grupo de los estudiantes, sesión tras sesión estos fueron estableciendo actitudes colaborativas y de trabajo en equipo que les permitió un mejor desenvolvimiento colectivo dentro de los juegos y rondas tradicionales alcanzando las metas que estos proponían en sus dinámicas, gracias al fortalecimiento que tuvieron estas relaciones interpersonales se generó un ambiente de cooperación, de apoyo y ayuda mutua donde cada quien generaban aportes al grupo, además de la estimulación de relaciones afectivas que mejoraron la sociabilidad entre estos todo desde el respeto, la preocupación y el cuidado a los otros.
- **Influencia recíproca:** Los estudiantes lograron reconocer de forma significativa esa comotricidad que se fomentó en las clases, a partir de esta comprendieron la importancia de escucharse entre sí, de poner atención a los aportes del otro, y entrar en movimientos armónicos con los demás para tener un desenvolvimiento colectivo desde el cual alcanzar logros y metas grupales, además identificaron que esta comotricidad no solo se da desde la

colaboración, sino también desde la oposición manteniendo aun las actitudes de respeto, entendimiento y protección con estos.

- **Utilización del diálogo:** Esta característica humana crítica tuvo un desarrollo progresivo en el núcleo, es decir que fue de menos a más, esto teniendo en cuenta que al inicio los problemas en las relaciones sociales entre los estudiantes eran grandes llegando incluso a ser brusco entre sí, pero también la pena y timidez de relacionarse con el otro les impedía dialogar, esto fue cambiando poco a poco, creando un ambiente afectivo que tuvo su mayor esplendor en la última sesión donde la timidez desapareció, los conflictos disminuyeron considerablemente y se vio a los estudiantes dialogar constantemente para resolver colectivamente dificultades y conflictos, para crear estrategias y para fortalecer sus interrelaciones de cooperación y colaboración.

Matriz de necesidades humanas segunda versión y la respuesta al interrogante del núcleo.

Para complementar el análisis de la identidad social y llegar a comprender que tanto se logró el propósito de este núcleo, es importante revisar los resultados de los instrumentos evaluativos de la matriz de necesidades humanas de Max Neef adaptada en su segunda versión, y la respuesta a la pregunta del núcleo, en este sentido las necesidades axiológicas de protección, entendimiento e identidad en relación con la necesidad ontológica del hacer que se desarrollaron de manera autoevaluativa fueron vivenciadas por los estudiantes de la siguiente forma:

- **Hacer-protección:** Estas necesidades fueron vivenciadas según la autorreflexión de los estudiantes de manera sobresaliente, esto debido a que por medio de los juegos y rondas tradicionales se encontraron con un espacio donde cooperaron con los demás para alcanzar metas colectivas, previeron juntos posibles riesgos con el fin de evitar accidentes, protegerse y cuidarse los unos a los otros, lo que permitió fomentar un ambiente afectivo que garantizara el bienestar emocional y físico de todos rechazando situaciones o actitudes injustas o inapropiadas hacia alguno de ellos buscando defenderse mutuamente.
- **Hacer-entendimiento:** Estas fueron una de las necesidades que mejor vivenciaron los estudiantes, claro está que estas estuvieron en aumento sesión tras sesión, los estudiantes fueron fortaleciendo de manera significativa su entendimiento con los demás, lo que se evidenciaba en momentos en los cuales estudiaban juntos alternativas de decisión llegando

a acuerdos colectivos, analizando si dichas decisiones que tomaron tuvieron el resultado esperado por el grupo o no, además de las diversas interacciones, comunicaciones, expresiones e interrelaciones verbales y corporales que tuvieron en los juegos y rondas tradicionales, comprendiendo actitudes y emociones de los otros, prestando atención desde el respeto a las intervenciones de los otros, y valorando los aportes de los otros, en otras palabras, reconociendo a los otros desde la diferencia.

- **Hacer-identidad:** La identidad social en los estudiantes se logró estimular especialmente desde las vivencias de estas necesidades fundamentales, a través del desarrollo de las actividades de clase los estudiantes entraron en dinámicas de reconocimiento de los otros al realizar diversas acciones de forma sobresaliente como comprometerse con el grupo, a actuar colectivamente desde la responsabilidad, el respeto y el afecto, y todo esto desde la diferencia ya que por medio del diálogo los estudiantes confrontaron sus diferentes formas de pensar y actuar para llegar a acuerdos logrando así reconocer tanto aspectos en común como diferentes que se tienen con los otros, dicha identidad se constituyó definiendo en colectivo la forma de interactuar, comunicarse y expresarse entre todos para desenvolverse en equipo llegando a generar aprendizajes colectivos.

Esto se complementa desde la respuesta que dieron los estudiantes a la pregunta del núcleo que era ¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente?, aquí es importante expresar una falencia que se mantuvo a pesar de los avances significativos de los propósitos derivados, esta fue que las reflexiones finales expresadas de forma escrita eran aún básicas y simples faltantes de argumentación que las hiciera más profunda -causado también por la pereza ya que uno de ellos expreso que le aburría escribir tanto-, algunas de las reflexiones más profundas fueron:

“En las primeras clases la comunicación entre nosotros era difícil y complicada, pero esto fue mejorando, además opinamos todos de igual manera y trabajamos en equipo” (Estudiante 16), “Mis compañeros y yo somos muy sociables, participamos y me gusta que incluyamos a todos sin dejar a nadie excluido” (Estudiante 19), “En las sesiones todos opinamos y eso mejora nuestro trabajo en equipo” (Estudiante 22), “Nos caracterizamos por ser compañeristas, y por expresar lo que nos gusta (Estudiante 33), entre otras.

No obstante, se presentaron reflexiones muy completas como: “Mis compañeros y yo somos unos estudiantes que trabajamos en equipo, nos ayudamos y nos cuidamos, tenemos en común que a todos les gusta apoyar a los demás y tenemos como objetivo pasar el año, nos diferenciamos en que a todos nos gustan cosas diferentes, tenemos rasgos diferentes entre otros.” (Estudiante 8), “Somos un grandioso curso colaborativo entre nosotros, respondemos atentamente a lo que nos piden, además somos seres humanos los cuales no debemos ser tratados de distinta forma que a otros y así es nuestro curso, trata por igual a todos a pesar de que no tengamos los mismos gustos de comida, de música, de persona y más diferencias” (Estudiante 12), y “Somos un equipo de compañeros que compartimos virtual y presencial, diferentes formas de emprendimiento donde expresamos nuestros distintos puntos de ver, tenemos en común el compañerismo, el trabajo en equipo, tener buenas notas, etc., y nos diferenciamos en nuestras formas de pensar, nuestros puntos de vista, nuestros pensamientos, etc.” (Estudiante 9).

Abordaje del propósito específico del segundo núcleo problematizador.

Con este análisis se puede decir que el propósito de Estimular la identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros se logró de forma sobresaliente y notable, esto debido a que los estudiantes lograron un reconocimiento de los otros desde la sociabilidad del grupo, en otras palabras, gracias al fortalecimiento de sus relaciones sociales y afectivas que antes de dar inicio al núcleo estaban bastante débiles y descuidadas, se puede decir que los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo cooperando y colaborándose entre sí, pero además estableciendo un ambiente de interdependencia y empatía que se evidenciaba en acciones como las que ellos mismos expresaron de cuidarse y protegerse los unos a los otros, mantenerse unidos sin excluir a nadie a pesar de las diferencias, y apoyarse y ayudarse mutuamente.

En términos generales, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en este núcleo aportó a la proyección a los otros de los estudiantes, logrando así estimular la constitución de su identidad social desde cualidades de coimplicación en donde establecieron un comportamiento interpersonal con el grupo y reconocieron la influencia recíproca entre todos, esto sumado a cualidades críticas como la utilización del diálogo que fue en aumento hasta llegar a su expresión máxima en la última clase del núcleo.

Por último, cabe resaltar que por un lado, en este núcleo se abordó la dimensión relacional de aprendizaje que se había descuidado en el núcleo anterior, sin descuidar el resto de

dimensiones como la temporal y espacial, y por otro lado, que si bien el proceso fue fructífero desde los instrumentos evaluativos aparece un elemento a fortalecer a futuro y es que dicho reconocimiento del otro se dé tanto desde la identificación de aspectos en común como de diferencias, ya que en lo expresado por lo estudiantes la mayoría se enfocaba en lo común mientras que muy pocos destacaron lo diferente y como aprende lo diverso.

Dimensión extensiva: Identidad cultural

Esta última dimensión cultural-extensiva de la identidad sociocultural se abordó en el tercer núcleo problematizador del PCP, en este se tenía como propósito *Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno*, para lo cual se llevaron a cabo un total de cuatro sesiones para perseguir el desarrollo de este; por lo tanto se procede a analizar la experiencia vivenciada dentro del proceso formativo que se desarrolló dentro del núcleo para a partir de allí reflexionar que tanto se logró el propósito desde las mismas categorías que se han utilizado anteriormente llegando a comprender si se consiguió fomentar esta dimensión de la identidad.

Para esto, se retoma el tema general que se pretendía desarrollar en las sesiones prácticas según el macrodiseño, este era *La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural*, es importante tener en cuenta que este al igual que los anteriores temas generales se abordó desde dos temas derivados.

Clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.

El primer tema derivado donde partirá el análisis de la experiencia es La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos culturales diversos donde se persiguió el propósito de Reconocer rasgos culturales diversos a los de la cultura propia en un total de dos sesiones de clase, donde los estudiantes por medio de las prácticas corporales tradicionales buscarían reconocer el estado de desarrollo de su capacidad perceptivo-motriz espacial a la vez que reconocer elementos culturales del entorno.

En la novena sesión de clase se buscó que los estudiantes interactuaran y experimentaran con el entorno de manera mucho más libre y autónoma, para lograr esto se decidió llevar a cabo el juego tradicional de la rayuela -también conocido como el avioncito o la golosa-, debido a que esta práctica se caracteriza por tener dinámicas en las cuales se utilizan dos objetos para su

desarrollo, en otras palabras, es un juego que pertenece a los juegos tradicionales acompañados de objetos ideal para fomentar en el estudiante un reconocimiento del contexto a partir de la percepción que este vivencia en la interacción con los objetos, más aún, cuando un objeto es una figura dibujada en el suelo con unos espacios definidos, poniendo a prueba su capacidad espacial para ubicarse y orientarse de forma adecuada.

Sin embargo, como el propósito está orientado a reconocer rasgos identitarios propios de la cultura de los estudiantes, el profesor practicante decidió realizar una modificación al juego, la cual consistía en que al pasar por cada cuadro y su respectivo número -hasta el 10- que conforman la rayuela el estudiante tenía que gritar en voz alta alguna costumbre, tradición, práctica corporal, ideología, o algo propio de su cultura que ellos consideren lo han caracterizado, es decir, que antes de tomar la piedrita tenían que mencionar este rasgo identitario cultural y ahí si continuar con el juego.

Se puede decir, que este fue uno de los pocos aspectos en el cual el profesor intervino, ya que el resto de la actividad fue desarrollada de forma espontánea, independiente y autónoma por parte de los estudiantes, ellos mismos fueron los que organizaron el material dibujando con la tiza la rayuela en el suelo, escogiendo la distancia para lanzar la piedra, acordando entre todas las normas y tomando lo turnos, lo que demuestra el aprendizaje social desarrollado en el núcleo anterior y la autonomía que fueron desarrollando poco a poco donde fueron adquiriendo mayor protagonismo y el profesor convirtiéndose cada vez más en un mediador posibilitador del ambiente de enseñanza-aprendizaje desde los medios didácticos utilizados.

En esta actividad cabe resaltar una dificultad que se consideró significativa, esta fue que a los estudiantes se les complicó bastante el poder expresar esos elementos propios de su cultura, esto se debió a dos aspectos, el primero es que al momento del profesor explicar la modificación al juego utilizó términos que pensó eran comprensibles para los estudiantes pero que ya en el desarrollo del juego comprendió que estos al contrario aún eran confusos para ellos, por lo cual fue necesario detener el juego y que el profesor explicará nuevamente estos términos como cultura, tradición, ideología, costumbres, desde un lenguaje más común y comprensible -como lo propone el modelo pedagógico sociocrítico- lo que hizo que la actividad mejorará, no obstante, surgió el segundo aspecto y es que al avanzar en los números los estudiantes se quedaban sin ideas lo que evidenciaba un bajo conocimiento de su cultura.

En la décima sesión se implementó el juego tradicional de carrera de costales que cumple con las características de juego acompañados de objetos, buscando continuar con la finalidad de que estos exploraran su entorno cultural desde su capacidad espacial, la dinámica fue la misma, los miso estudiantes tomaron las decisiones sobre como jugar, disponer el espacio a modo de una pista de carreras, y llegar a los acuerdos comunes para desenvolverse en el juego. El profesor, al igual que en el juego anterior aplicó una modificación buscando fomentar un ambiente de aprendizaje de la propia cultura, esta fue que el primero que llegara para confirmar su llegada tenía que mencionar un rasgo propio de su cultura.

En esta actividad se presentaron las mismas dificultades que en la sesión anterior, ante esto fue necesario volver a explicarle a los estudiantes los términos que tenían confusos, sin embargo, muchos de ellos siguieron mostrando complejidad para expresar estos elementos característicos de su cultura, tanto así que algunos que llegaban primero se demoraban pensando y el que llegaba después lo expresaba de forma más rápido. Para ayudar a los estudiantes a identificar estos elementos de forma más sencilla el profesor brindó algunos ejemplos de su propia cultura lo que ayudó a que estos identificaran de forma más adecuada su cultura.

Conversatorios de la clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.

Los conversatorios permitieron evidenciar las mismas dificultades que se observaron en las clases, por un lado, la comprensión de algunos términos como la misma palabra cultura, y lo complicado que fue para los estudiantes reconocer su propia cultura para desde allí también reconocer la diversidad cultural de los compañeros, sin embargo, cabe resaltar que se logró que estos llegaran a comprender mejor los términos y alcanzaran a identificar rasgos propios de su cultura y las diferencias y similitudes de esta con la de los demás pero sin la profundidad reflexiva con la que se pretendía, algunas intervenciones destacadas fueron:

“En los juegos aprendí que mi cultura se caracteriza por ser creyentes de la religión católica” (Estudiante 11), “En mi casa provenimos de la costa y es por eso que nos gusta la comida de mar y la fiesta vallenata, diferente a mis compañeros que les gusta más el reguetón” (Estudiante 4), “Un habito en mi cultura son los modales, y tenemos como costumbre siempre desayunar, almorzar y comer juntos en la mesa sin que ninguno falte” (Estudiante 2), “En mi casa me han enseñado a ayudar a los demás y no ser envidiosa” (Estudiante 13), “Algo propio de nosotros es que nos gusta hacer deporte, por eso siempre vamos a ciclovía los domingos”

(Estudiante 20) y “A mí me enseñaron a valorar a las personas por encima de los objetos” (Estudiante 22).

Rúbricas heteroevaluativas del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.

En estas sesiones se aplicaron rúbricas pero esta vez heteroevaluativas, teniendo en cuenta que los estudiantes eran más autónomos e independientes en el desarrollo de los juegos, el profesor podía destinar su rol el mayor tiempo a observar el proceso de los estudiantes para así evaluar a los mismo, dentro de estas se buscó evaluar el reconocimiento de la cultura propia y la de los demás -primera característica del ser humano intercultural-, el valor a las prácticas corporales propias -tercera característica del ser humano crítico-, que se analizarán más adelante, y la capacidad perceptivo motriz espacial desde criterios como orientación espacial, estructuración espacial, y organización espacial, obteniendo los siguientes resultados:

- **Orientación espacial:** Los estudiantes lograron un desarrollo sobresaliente de esta capacidad perceptiva, estos tenían una buena localización de su propio cuerpo para desenvolverse por el espacio determinado de los juegos, además que dicha localización la constituían teniendo en cuenta la posición de los objetos con los cuales estaban interactuando y su propia lateralidad para desplazarse de forma adecuada.
- **Estructuración espacial:** Esta capacidad también tuvo un desarrollo óptimo, esto debido a que los estudiantes casi siempre en los juegos tenían en cuenta las relaciones topológicas, es decir, su relación cuerpo-objeto o cuerpo-objeto-objeto, y además sus interrelaciones con los demás, es decir su proyectividad con los otros estando siempre en interacciones sociales interpersonales.
- **Organización espacial:** Esta capacidad fue la que tuvo un desarrollo regular o parcial, esto debido a que fue complejo para los estudiantes desarrollar relaciones espaciales representativas desde las cuales darle un significado y sentido a su vivencia motriz para manifestarlo en conocimiento de reconocimiento del entorno desde lo cultural de este.

Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de la cultura propia y de los demás.

Todo esto permite concluir que el propósito de *Reconocer rasgos culturales diversos a los de la cultura propia* se logró alcanzar de manera parcial, esto debido a que los estudiantes si

bien lograron identificar algunos rasgos identitarios propios de su cultura y de la de los demás, fueron en sí muy pocos elementos los que llegaron a reconocer a profundidad, ya que como se ha mencionado anteriormente, para los estudiantes muchos de los términos en relación con la cultura no son familiares y más bien son confusos para ellos, lo que denota una falencia del proyecto la cual fue no haber trabajado en estos términos previamente desde una sesión donde los estudiantes se pudieran apropiarse de estos haciendo más sencillo y significativo el ejercicio de reconocer su cultura y la de los demás.

Clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.

El segundo tema derivado para analizar la experiencia de la identidad cultural-extensiva es *La capacidad perceptivo-motriz temporal y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos* desde el cual se pretendía alcanzar el propósito de *Reconocer los rasgos contextuales históricos de la cultura propia* por medio de dos sesiones de clase donde los estudiantes a través de las prácticas corporales tradicionales buscarían colectivamente desde la capacidad perceptivo-motriz temporal identificar esos rasgos identitarios históricos que han caracterizado a su cultura y la de los demás a través del tiempo de generación en generación.

Dentro de la sesión once, se pretendía que los estudiantes desde su interacción con el entorno cultural reconocieran elementos históricos de su cultura utilizando objetos con gran simbología que han estado presentes desde hace muchos años en el contexto, es por esta razón que se decidió organizar un festival de objetos tradicionales que son reconocidos como juegos tradicionales, así se estipularon varias estaciones donde en cada una los estudiantes interactuaban con un objeto particular, se destinaron estaciones de yoyo, trompo, piquis y coca fomentando en el estudiante un reconocimiento del contexto cultural a partir de la percepción que este vivencia en la interacción con estos objetos simbólicos e históricos poniendo a prueba su capacidad temporal para ubicarse en un tiempo actual trayendo a colación la memoria histórica cultural.

El festival se desarrolló de manera fluida, los estudiantes desde sus intereses y gustos iban rotando por las diferentes estaciones interactuando con los diversos juegos tradicionales, aquí fue importante que inicialmente los estudiantes desde su libre exploración experimentaran diversas formas de interacción con los objetos, para de forma posterior el profesor entrar a hacer algunas demostraciones de cómo se juegan con estos objetos para guiar un poco la exploración de los estudiantes buscando que estos aprendieran de forma significativa a interactuar con estos

objetos. Aquí cabe resaltar que el objeto tradicional del cual más tenían conocimiento los estudiantes era las piquis llegando incluso a proponer y realizar diversos juegos con estas, el otro objeto que también se desarrolló así fue el trompo con el que llevaron a cabo diversas prácticas tanto individuales como trucos grupales en competencia -aplicando conocimientos de núcleos anteriores, o saliendo a relucir las dimensiones previas-.

Se puede decir que dentro del festival los estudiantes tuvieron la oportunidad de volver a experimentar con estos juegos tradicionales que habían dejado de practicar hace mucho tiempo -incluso debido a causa de la pandemia actual que obligo a las personas a mantenerse en cuarentena-, es decir, que estos tuvieron esa memoria histórica personal por medio de la interacción con estos objetos, teniendo en cuenta además que algunos expresaron haber conocido estos juegos por medio de sus familias, por ejemplo, el estudiante 11 expresó: “Juguemos a sacar el trompo del círculo, mi papa me enseñó a jugarlo así”. No obstante, para muchos, algunos de estos juegos eran desconocidos, por lo que fue importante que llegaran a aprender estos para reconocer elementos propios de la cultura colombiana.

La sesión doce fue otra de las sesiones más destacadas dentro del proyecto, esto se debe a que en esta el profesor practicante quiso dejar la elección de los juegos tradicionales a total libertad de los estudiantes, pero anteriormente se les solicito que estos conversaran con sus familias buscando identificar cuáles eran los juegos tradicionales que ellos jugaban en su juventud, y a partir de la respuesta que ellos les dieran escoger los que más le llamaba la atención teniendo en cuenta también la diversidad de juegos y rondas que había experimentado en las sesiones anteriores.

Después de que cada uno hubiera realizado la indagación con sus familias en casa, en la clase al momento de la apertura cada uno expresó lo que lograron hablar y posteriormente a eso entre todos llegaron al acuerdo de volver a jugar actividades como ponchados, policías y ladrones, la lleva, y la gallinita ciega. En esta clase, al ser la última del proceso, se buscó que los estudiantes llegaran al nivel más alto de autonomía, protagonismo e independencia, por lo que todos los juegos que decidieron llevar a cabo fueron organizados y dirigidos por ellos mismos; los profesores fueron especialmente observadores del proceso, orientando especialmente los conversatorios de apertura y cierre. Esta dinámica, permitió que los estudiantes conocieran acerca de las prácticas corporales tradicionales que han caracterizado a sus familias y a ellos

mismos históricamente, identificando rasgos contextuales históricos de su cultural y la de los demás desde los juegos y rondas tradicionales.

Conversatorios de la clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.

Los conversatorios estuvieron dirigidos al reconocimiento por parte de los estudiantes de esos rasgos identitarios propios que históricamente los han caracterizado a ellos y a sus familias, en este sentido hubo intervenciones más reflexivas gracias que los estudiantes tenían los términos más claros por el ejercicio realizado por los profesores en las sesiones previas a estas dos últimas, las intervenciones que más se destacan son:

“Mis padres me mencionaron juegos como la golosa, la lleva y adivinanzas o charadas, los mismos que retomamos en las clases, además ellos mencionaron que estos los jugaban especialmente en sus barrios con amigos de la cuadra para divertirse y pasar tiempos agradables” (Estudiante 5), “Mi familia le gusta jugar mucho la cuerda, me contaron que anteriormente hacían incluso minitorneos para ver quien era más ágil saltando” (Estudiante 13), “En mi familia no puede faltar en las fiestas el juego de sillas musicales, pero siempre lo realizan con merengue y salsa, casi no les gusta poner otro género” (Estudiante 18), y “La gallinita ciega es el juego que mi papas y abuelitos más mencionaron, me dijeron que en las tardes se reunían en los parques a jugar esta, pero conmigo nunca lo habían jugado, yo lo conocí en la escuela jugando con mis amigos” (Estudiante 30).

Lo que permite evidenciar algunas falencias de la transmisión cultural entre las generaciones adultas y las jóvenes, misma que es importante para retomar y mantener esa memoria histórica necesaria para la identificación cultural desde la temporalidad.

Rúbricas heteroevaluativas del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.

Las rúbricas heteroevaluativas buscaron evaluar en los estudiantes su apropiación de aspectos humanos como generar una memoria histórica -Segunda característica del ser humano intercultural- y rescatar las prácticas corporales propias -Tercera característica del ser humano crítico- lo que se analizara más adelante, y el desarrollo de la capacidad temporal del estudiante desde criterios como estructuración y orientación temporales, obteniendo resultados como:

- **Estructuración temporal:** Este criterio tuvo un desarrollo sobresaliente por parte de los estudiantes, en el desarrollo de las actividades se evidenció una comprensión por parte de

estos de diversos elementos históricos característicos propios de su cultura, ya que lograron incluso llegar a expresar cambios de los hechos, acontecimientos y situaciones que han vivido tanto ellos como sus familias con la práctica de estos juegos y rondas tradicionales.

- **Orientación temporal:** Esta se desarrolló de igual forma que el otro criterio, evidencia que los estudiantes consiguieron constituir una memoria histórica desde sus propias experiencias, desde las experiencias de sus familias, y también desde las experiencias de sus compañeros y compañeras, esto les permitió orientarse en un momento histórico específico desde el cual recordar y rescatar prácticas corporales tradicionales para empezar a preservar estas desde la dimensión cultural de la identidad.

Abordaje del propósito de formación de la clase del reconocimiento de rasgos históricos de la cultura.

Todo esto permite llegar a concluir que el propósito de *Reconocer los rasgos contextuales históricos de la cultura propia* se logró conseguir sobresalientemente, esto debido a que los estudiantes a través de estas dos sesiones constituyeron una memoria histórica de ciertas prácticas corporales tradicionales propias de su cultura, la de sus familias y la de los demás, teniendo en cuenta que dichas prácticas se puede comprender como uno de esos rasgos identitarios de los grupos sociales que les permite un reconocimiento de la cultura, el haber desarrollado su capacidad temporal les permitió ubicarse en un momento histórico particular desde el cual teniendo ya fortalecidas en cierto nivel su identidad subjetiva y social, fomentar su identificación cultural reconociendo rasgos históricos culturales desde la simbología de ciertos objetos tradicionales como también desde la transmisión cultural con generaciones adultas.

Metodología del tercer núcleo problematizador.

La metodología que se implementó desde el macrodiseño en este núcleo fue el Estilo de libre exploración, la decisión desde el rol docente de optar por este estilo para este momento del proceso fue adecuada en el sentido que los estudiantes en los núcleos anteriores venían de un proceso gradual de cada vez adquirir mayor protagonismo y autonomía dentro de las sesiones de clase, por lo que al llegar al tercer núcleo con estas actitudes independientes apropiadas permitió aplicar este estilo que es uno de los que propone mayor autonomía de decisión en el grupo de estudiantes, así se generaron más responsabilidades sobre los estudiantes siendo estos los

encargados de organizar el espacio, escoger las dinámicas de juego, llegar a los acuerdos en común, e incluso escoger desde la democracia los juegos y rondas a desarrollar, en palabras del estilo, estuvieron inmersos en un ambiente de libre exploración pedagógica.

El profesor en este núcleo se convirtió en un auténtico mediador y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje -como lo propone este estilo-, al dejar mayor responsabilidades y toma de decisiones sobre los estudiantes, el profesor continuo en su rol de guiador estando atento a posibilitar las condiciones y herramientas didáctico-pedagógicas que necesitara grupo para un mejor desenvolvimiento, llegando a intervenir en las clases por medio de la aplicación de modificaciones o la aclaración conceptual de algunas palabras con el fin de mantener la sesión siempre en el camino de los propósitos formativos, es decir, evitando que el proceso se desviara hacia otros caminos diferentes a los aprendizajes que se buscan fomentar desde el PCP.

Apropiación de las características humanas intercultural y crítico.

Con este análisis general del tercer y último núcleo problematizador, es importante revisar de qué manera los estudiantes fomentaron la dimensión cultural- de la identidad sociocultural, para esto se abordaron la apropiación de las características humanas intercultural y crítico que se pretendía desarrollar en estas últimas cuatro sesiones para formar a ese ser humano identificado socioculturalmente, en este sentido los criterios evaluativos que se analizaron fueron:

- **Reconocimiento de la cultura propia y la de los demás:** Este fue el criterio que mayores falencias presentó, se puede decir que tuvo un desarrollo regular debido a las confusiones con respecto al significado y comprensión de algunos términos como cultura, costumbre, ideología, entre otros, dificultando así que los estudiantes identificaran los rasgos identitarios de su cultura y la de los demás, además a pesar que después de familiarizar un poco a estos con dichos términos se logró que reconocieran algunos elementos característicos propios, lo cierto es que faltó mayor profundidad en dicho reconocimiento para poder hablar de una identificación cultural, teniendo en cuenta además que muy pocos identificaron tanto rasgos propios como rasgos diversos de los demás desde la diferencia.
- **Generar una memoria histórica:** A diferencia del criterio anterior, este aspecto si tuvo un mejor desarrollo, esto gracias a que los estudiantes lograron reconocer rasgos históricos de su cultura reflexionando sobre sus experiencias pasadas, pero conversando con

generaciones adultas en su familia para a partir de la experiencia de estos llegar también a realizar un rastreo histórico de esas prácticas corporales tradicionales que se han mantenido hasta día de hoy, dicha memoria también se vio fortalecida por la interacción con objetos tradicionales históricos con un gran componente simbólico para la interculturalidad.

- **Rescate de prácticas corporales propias:** Este criterio no solo se resume en este núcleo sino en el compendio de lo que fue toda la implementación piloto, los estudiantes de forma sobresaliente aportaron desde su motivación, interés, gusto y demás emociones que demuestran un valor afectivo hacia dichas prácticas que les posibilita experimentar, aprender e identificarse desde la diversión y el goce, generando un ambiente de enseñanza-aprendizaje que rescató estas prácticas como medio didáctico. No obstante, si bien se generó conciencia en los estudiantes sobre la importancia de recuperar estas prácticas, estos aun no logran un reconocimiento específico, claro y conciso de cuáles son las prácticas corporales propias y cuales la impuestas a las que deben montar resistencia.

Matriz de necesidades humanas tercera versión y la respuesta al interrogante del núcleo.

Para dar mayor argumentación al análisis de la identidad cultural comprendiendo que tanto se logró el propósito de este último núcleo, es importante revisar los resultados de los instrumentos evaluativos de la matriz de necesidades humanas de Max Neef adaptada en su tercera versión, y la respuesta a la pregunta del núcleo, en este sentido las necesidades axiológicas de participación, afecto, ocio e identidad en relación con la necesidad ontológica del tener y estar que se desarrollaron de manera autoevaluativa fueron vivenciadas por los estudiantes de la siguiente forma:

- **Estar-participación:** El estar en un ambiente de participación fue una necesidad humanada que los estudiantes vivenciaron de manera significativa, para ellos los diversos espacios formativos del proceso les permitieron interactuar culturalmente con los demás, lo que se logró gracias a la dimensión relacional que se empezó a abordar desde el segundo núcleo donde empezaron a estar inmersos en grupos o equipos desde los cuales reconocer al entorno y así identificarse culturalmente por medio de relaciones y asociaciones con los otros dentro de esos espacios culturales fomentados por los juegos y rondas tradicionales.

- **Tener-participación:** El tener el derecho a participar fue otra necesidad vivenciada de forma sobresaliente ya que se generó un ambiente afectivo donde a cada estudiante se le respetaron sus derechos para una participación segura y confiada, esto sumado a que cada uno dentro de las dinámicas de las actividades adoptaron deberes, responsabilidades y roles a cumplir para un mejor desarrollo de la clase. La participación además la tuvieron por medio de los trabajos, retos y roles a desarrollar en los juegos y rondas tradicionales que desarrollaron colectivamente trabajando en equipo.
- **Estar-afecto:** Los estudiantes vivenciaron estas necesidades al estar inmersos en encuentros culturales con sus compañeros y compañeras donde compartieron entre diversos conocimientos y experiencias significativas aprendiendo colectivamente fomentando un ambiente afectivo que los hacía sentir como en su hogar, dicho contexto agradable y afectivo posibilitó sus interrelaciones culturales dentro de las cuales comenzaron a reconocer aspectos propios de su cultura y de los demás pero que es necesario profundizar aun sobre estas.
- **Tener-afecto:** Dentro de los juegos y rondas tradicionales los estudiantes expresaron haber tenido una vivencia sobresaliente de estas necesidades debido a que tuvieron la oportunidad de establecer relaciones afectivas con los demás, creando así amistades con las cuales trabajar en equipo, cooperar y colaborar alcanzando metas colectivas, estos elementos les permitió tener un espacio de reconocimiento cultural de sí mismos, de los otros y de la familia desde el afecto.
- **Estar-ocio:** Los encuentros culturales fomentados en este núcleo favorecieron en los estudiantes la generación de una memoria histórica desde la cual reconocer las diversas prácticas corporales tradicionales propias que tanto sus familias, compañeros y compañeras y ellos mismos realizan para vivenciar su ocio, por lo que, estos expresaron haber estado en un espacio cultural de reconocimiento en las clases, desde donde llegar a tener tanto espacios de privacidad e intimidad para reflexiones personales como también espacios de integración cultural con los otros realizando reflexiones colectivas.
- **Tener-ocio:** Los estudiantes vivenciaron estas necesidades al tener la oportunidad de llevar a cabo juegos y rondas tradicionales propios de su cultura que conocían, pero no practicaban hace algún tiempo, estas prácticas corporales tradicionales les posibilitó tener

su espacio de ocio, dichos espacios además se caracterizaban por momentos de calma para reflexionar.

- **Estar-identidad:** La identidad cultural fue constituida por los estudiantes gracias a estar inmersos en clases con un ambiente y entorno cultural parecido al cotidiano, dicho espacio cultural pedagógico les permitió encontrar lazos de pertenencia importante con los demás y con el entorno, pues el estar en prácticas como bailas, cantos, juegos y rondas propios de su cultura les permitió comenzar a reconocer esta.
- **Tener-identidad:** La identidad desde el tener fue vivenciada por los estudiantes por medio de las interacciones, relaciones y comunicaciones culturales que tuvieron entre sí, además de la interacción con objetos simbólicos propios de la cultura colombiana que hacen parte de esos juegos y rondas tradicionales igualmente vistos por los estudiantes como rasgos propios de su cultura. Además, se tuvo una relación interpersonal desde la diferencia ya que cada estudiante utilizó lenguajes tanto verbales como corporales particulares de sus culturas; tuvieron una memoria histórica de sus rasgos identitarios recordando y reconociendo diversos hábitos y costumbres culturales propias.

Esto se complementa desde la respuesta de los estudiantes a la pregunta del núcleo que era ¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente? teniendo en cuenta la reiteración de la falencia que se mantuvo en los dos núcleos previos y que a pesar de variar las estrategias pedagógicas no se logró mejorar, esta fue que las reflexiones finales expresadas de forma escrita son básicas y simples faltantes de argumentación y profundidad, algunas que se pueden destacar son:

“Respetaron mi turno para participar, también jugué con una coca grande de madera que es de mi abuelo y pude darme cuenta de que a pesar de que nunca había jugado con esta, me fue bien y pude ver que los juegos de antes son parte de nuestra cultura y me divertí mucho tratando de poner la coca en el palo y aprendí diferentes técnicas.” (Estudiante 12), “Me gustaron muchos las clases por que pude conocer más a mis compañeros y amigos y su cultura, y pude jugar con ellos divertirme desde los juegos y rondas de nuestra cultura” (Estudiante 20), “En clase identifiqué la cultura de mis padres, mi familia, etc, Gracias a los juegos tradicionales.” (Estudiante 19), y “Nosotros como niños casi toda nuestra infancia hemos jugado algunos de estos juegos y volverlos a recordar nos trae recuerdos sobre esos tiempos” (Estudiante 21).

Abordaje del propósito específico del tercer núcleo problematizador.

Con este análisis general del nucleó se puede decir que el propósito *Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno* se logró de forma parcial, esto debido a que los estudiantes si bien lograron un reconocimiento del entorno cultural desde la generación de una memoria histórica de las prácticas corporales tradicionales propias de su cultura, la de sus familias y sus compañeros y compañeras, en otras palabras, recordando desde sus experiencias y la de los demás este tipo de prácticas llenas de simbología y demás rasgos identitarios a partir de los cuales constituir su identidad cultural, lo cierto es que en lo que respecta al reconocimiento en la actualidad de su cultura y la de los demás los estudiantes presentaron muchas dificultades derivadas especialmente por los vacíos conceptuales que tenían con respecto a términos relacionados con la cultura.

En este sentido, los estudiantes en estas últimas cuatro sesiones del proceso pusieron en evidencia de forma significativa parte de la identidad social y subjetiva que habían fortalecido en los núcleos anteriores, y desde allí empezaron a sentar las bases para constituir su identidad cultural la cual aún es débil en lo que respecta al reconocimiento de aquellos rasgos identitarios de la cultura propia y la de los demás pero que ya cuenta con la generación de una memoria histórica individual, colectiva y familiar que puede servir como base para empezar a reconocer a profundidad las costumbres, ideologías, prácticas, saberes, gustos, y demás elementos característicos de la cultura en la que están inmersos para así reconocer el contexto cultural desde la diversidad, el relativismo y diferencia que implican los procesos interculturales.

Por último, se expone una necesidad a futuro para el proyecto la cual consiste en agregar una sesión previa a iniciar el núcleo problematizador 3 con el fin de realizar un abordaje conceptual de algunos términos relacionados con la noción de cultura, esta se puede realizar desde elementos teóricos con un lenguaje comprensible para los estudiantes y elementos prácticos que les permita a estos familiarizarse con los conceptos, esto buscando que en las sesiones posteriores puedan reconocer con más profundidad los rasgos identitarios propios de su cultura y la de los demás para constituir de mejor forma su identidad cultural.

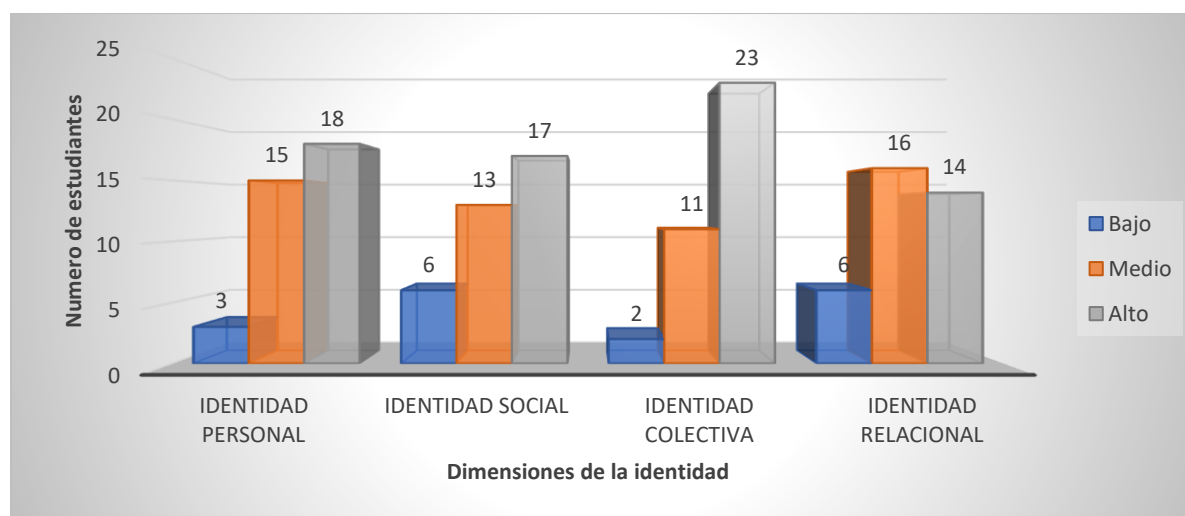
Capítulo V: Reflexiones finales

En este capítulo final se busca plasmar las reflexiones finales sobre el PCP, es decir, expresar los diversos aprendizajes a los que se lograron llegar en la implementación de este, revisando los aportes que la propuesta generó a la población con la cual se llevó a cabo y al profesor practicante como persona y profesional, e incluso a la proyección social de la Educación Física. En este sentido, para realizar esta reflexión de los resultados obtenidos en el proyecto es necesario abordar aspectos como la evaluación final, la evaluación docente, el ser humano formado, el abordaje del propósito general de la propuesta, entre otros aspectos finales junto con una proyección con recomendaciones del PCP.

Para comenzar con estas reflexiones finales, es necesario traer a colación el resultado de la evaluación final que se aplicó a los estudiantes de grado sexto del Colegio Cooperativo Venecia para cerrar con el proceso de ejecución piloto del PCP, dicha evaluación consistió en la aplicación del cuestionario de los aspectos de identidad que ya se había aplicado en la evaluación diagnóstica, el volver a utilizar este instrumento de evaluación permitirá realizar una comparación de los resultados iniciales con los finales, y así tener una mirada sobre el progreso que tuvieron los estudiantes, con esto claro los resultados de la evaluación final se pueden observar en la gráfica 7:

Gráfica 7.

Resultados obtenidos del cuestionario de la identidad de la evaluación final



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica demuestra que la dimensión personal, entendida desde el PCP como la identidad subjetiva, tuvo un progreso significativo en comparación con el estado inicial de esta, ya que de la totalidad de estudiantes solo tres se mantuvieron aun en un estado de desarrollo bajo, mientras que en el resto presentó una mejoría en la constitución de su identidad subjetiva pasando a un estado de desarrollo medio y alto, siendo el estado alto al que más estudiantes, en total 17, lograron llegar después de la implementación del proyecto.

En lo que respecta a la dimensión social y colectiva que constituyen la identidad social dentro del proyecto es en la que más avances significativos se evidencia, pues recordando que esta era la dimensión más afectada previa al proceso en la población, ahora en el final de este es la dimensión que más se logró potenciar ya que por ejemplo de los 25 estudiantes que estaban en un desarrollo bajo de la identidad social, solo seis se mantuvieron en este, pasando 17 a lograr un desarrollo alto y 13 a un desarrollo medio, y en la dimensión colectiva también se ejemplifica al haber reducido la cantidad de estudiantes en un estado bajo dejando solo a dos en este, y aumentando la cantidad en el estado alto a 23, mientras el medio se mantuvo igual en 11.

Por último, se logra determinar que el progreso en la dimensión relacional que hace referencia a la identidad cultural para el PCP, no es tan significativo como en las otras dimensiones ya que se mantuvo la misma cantidad de estudiantes en un desarrollo medio, es decir, 16, no obstante, los resultados tampoco son negativos ya que se logró reducir el número de estudiantes que estaban en un desarrollo bajo dejando solo a 6 estudiantes, y aumentar el desarrollo alto, llegando a 14 estudiante demostrando que si se potencio esta identidad cultural en cierta medida en la población.

En pocas palabras, los resultados obtenidos por medio del cuestionario de los aspectos de la identidad permiten evidenciar que la problemática de la pérdida de identidad sociocultural en los estudiantes del grado sexto del Colegio Cooperativo Venecia se redujo considerablemente dado que cada una de sus dimensiones, la subjetiva, la social y la cultural fueron potenciadas por medio de la implementación del PCP ya que de estar en un estado de desarrollo bajo-medio alrededor de 35 estudiantes, paso a estar en un desarrollo medio-alto en la mayoría de estos al alcanzar alrededor de 32 estudiantes en este nivel de desarrollo y mejora, demostrando así la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo por medio de cada uno de los núcleos problematizadores.

No obstante, los resultados no son perfectos, debido a que aún hay casos de estudiantes que tienen un desarrollo bajo y hay muchos que están en un desarrollo medio, cuando lo ideal para llegar a decir que la problemática casi haya desaparecido por completo es que todos estén en un desarrollo alto, esto deriva en la necesidad de fortalecer aún más el diseño curricular del PCP junto con su estructura temática, medio didáctico y medio evaluativo, respondiendo a las falencias que se lograron detectar para así a futuro mejorar aún más el estado de desarrollo de cada una de las dimensiones de la identidad que evalúa este cuestionario.

Con estos resultados como referencia, ahora es pertinente reflexionar sobre los aportes que la ejecución piloto generó al profesor practicante tanto en el actuar profesional y como persona, el rol docente se vio fortalecido de forma significativa, esto debido a que al ser estas una de las primeras experiencias de gran magnitud como docente en una institución escolar encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de estudiantes se generaron aprendizajes significativos que inciden en el actuar y pensar profesional.

Parte de estos aprendizajes se dieron con respecto al modelo pedagógico sociocrítico y a los estilos de enseñanza que se decidieron implementar en el proyecto, logrando así brindarle gran significado y valor a elementos como el diálogo, la participación, la democracia y un lenguaje comprensible, notando así que estos son necesarios dentro del aula, pues por medio de la puesta en escena de estas se consiguió crear un ambiente afectivo que fue crucial para que los estudiantes aprendieran de mejor forma y se alcanzaran sobresalientemente varios de los propósitos de formación que se pretendían, desde el propósito general de potenciar la identidad sociocultural hasta propósitos más específicos como fortalecer el comportamiento interpersonal, el reconocimiento del otro, entre otros.

Además de esto, y lo que es más significativo aun, es que gracias a estos elementos pedagógicos se establecieron relaciones horizontales con los estudiantes haciendo de la relación profesor-estudiantes un espacio de confianza que mantuvo el interés y motivación de los actores educativos de estar siempre activos en las clases, y que llevo a fomentar un espacio de integración donde todos fueron partícipes de las actividades asumiendo diversos roles y responsabilidades, todo dirigido a aportar al proceso formativo.

Desde el rol docente se adoptaron las sugerencias de los estilos de enseñanza indagadores de mediar, orientar y guiar el proceso en contra de actitudes autoritarias, directivas y

trasmisioncitas, lo que llevó a implementar un modelo curricular flexible que permitió constantemente aportes de los estudiantes fomentando así en ellos un papel activo y protagónico dentro de su proceso formativo, desde dicho modelo se buscó cada vez más brindarles las condiciones para que ellos tomaran decisiones y llegaran a acuerdos en común, aspecto que se considera fue satisfactorio ya que generó resultados positivos, mejorando incluso la actitud de los estudiantes.

Desde los contenidos disciplinares aportados por la tendencia integracionista de la Educación Física, se puede reflexionar que estos permitieron que los estudiantes a través del proceso fueran desarrollando su motricidad de forma integral desde un enfoque biopsicosocial, esto gracias a que se hizo uso del conjunto de capacidades motrices que constituyen la motricidad humana, es decir, los estudiantes consiguieron desarrollar capacidades físico-motrices desde donde fortalecer el aspecto biológico de su corporalidad, capacidades recreo-motrices fomentadoras del desarrollo psicológico y emocional, y capacidades sociomotrices y perceptivo-motrices para potenciar sus corporalidades desde lo social y cultural, aportando así a la formación de un ser humano integral y holístico.

Esta formación motriz fue clave para los demás aprendizajes obtenidos por los estudiantes y para la apropiación de las cualidades y características del ser humano a formar, recordando que la finalidad pedagógica del PCP era formar un ser humano identificado socioculturalmente se puede decir que esta se logró en gran medida de forma sobresaliente, esto debido a que:

- En el primer núcleo problematizador se consiguió formar un ser humano subjetivo que desde su dimensión introyectiva generaran una conciencia de sí mismos desde un autoconocimiento biológico, sin embargo, esta cualidad no fue del todo apropiada debido a que los estudiantes tuvieron dificultades para desarrollar la conciencia simbólica de sí mismos desde el reconocimiento de su personalidad.
- En el segundo núcleo problematizador se logró en gran medida que los estudiantes se apropiaran de ese ser humano coimplicado -dimensión proyectiva- gracias que reconocieron y pusieron en práctica la mayoría del tiempo el comportamiento interpersonal que les permitía desenvolverse de manera colectiva con los otros, además de

comprender la influencia reciproca que existía entre todos para lograr aprendizajes colectivos asumiendo una responsabilidad social compartida.

- En el tercer núcleo problematizador constituir ese ser humano intercultural desde la dimensión extensiva gracias a los diversos espacios de encuentro, interacción e intercambio cultural en los que los estudiantes estuvieron inmersos aprendiendo de su cultura y la de los demás desde la diferencia, claro está que este es un proceso a mejorar desde lo conceptual para un reconocimiento más profundo de los rasgos identitarios propios; por otro lado, esta interculturalidad la adoptaron gracias a la generación de esa memoria histórica de sí mismos, de sus compañeros y compañeras.
- De forma transversal en el proceso, se formó ese ser humano crítico de manera progresiva, pasando inicialmente por la conciencia de sus acciones encontrando sentido y significado a estas, pasando después a hacer uso del diálogo desde la escucha, el respeto y el valor hacia el otro y sus perspectivas a pesar de ser diferentes de la propia, para relacionarse con los demás y llegar a acuerdos para trabajar en equipo, y por último, y tal vez la que no se desarrolló en gran amplitud el reconocer las prácticas corporales propias protegiendo estas al estipular una resistencia hacia prácticas impuestas.

Cabe resaltar que la formación de este ser humano identificado socioculturalmente, se llegó a lograr gracias a la vivencia o satisfacción que los estudiantes pudieron encontrar de sus necesidades humanas fundamentales tanto axiológicas como ontológicas dentro de los juegos y rondas tradicionales desarrollados en la clase, recordando estos elementos aportados desde el componente humanístico del proyecto, se puede reflexionar que fueron claves para constituir desde un desarrollo humano óptimo aquella identidad sociocultural, el experimentar estas necesidades favoreció el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Con base en todo esto, se puede llegar a una reflexión final sobre que tanto se logró el propósito general del PCP de *potenciar la identidad sociocultural desde dinámicas de reconocimiento de sí mismo, de los otros y del entorno*, este se alcanzó de forma sobresaliente, en lo que respecta a la identidad subjetiva esta fue potenciada por parte de los estudiantes, aunque haciendo la claridad que se fortaleció especialmente desde el autoconocimiento de la condición física que de la personalidad -aspecto a mejorar- permitiendo un reconocimiento propio más desde lo ideológico que desde lo emocional y psicológico; en relación con la

identidad social esta se estimuló significativamente logrando que los estudiantes reconocieran a los otros desde actitudes afectivas y comportamientos de interdependencia para desenvolverse colectivamente desde la diferencia; y por último, con base a la identidad cultural que se fomentó también de forma sobresaliente desde un reconocimiento del entorno cultural pero más desde la memoria histórica que desde la identificación de rasgos identitarios particulares y propios - aspecto a corregir a futuro-.

Una de las últimas reflexiones que se hacen es un aporte significativo del proyecto a la Educación Física como disciplina académico-pedagógica, y este es la opción de utilizar las prácticas corporales tradicionales como medio didáctico para abordar y desarrollar contenidos disciplinares propios a la vez que se potencia la identidad sociocultural en los estudiantes, ya que estos encuentran que por medio de la experiencia corporal que vivencian en su participación dentro de los juegos y rondas tradicionales pueden fortalecer aspectos físicos, mentales, emocionales, sociales y culturales, y todo esto tanto de forma individual como colectiva, en otras palabras, se encuentran en un ambiente de formación integral desde un enfoque biopsicosocial, es por esta razón que los maestros de Educación Física pueden hacer uso de este medio didáctico para abordar y perseguir diversas finalidades educativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de estos puede trabajar la condición física, la personalidad, y demás rasgos subjetivos e intrapersonales de sus estudiantes, pero así mismo también puede fortalecer las relaciones interpersonales afectivas y sociales de estos al desarrollar el trabajo en equipo, la cooperación, la ayuda mutua, la sociomotricidad, la colaboración, entre otros.

No obstante, no se puede dejar de lado el hecho de que este PCP es un claro ejemplo de la proyección social que tiene la Educación Física desde su campo epistemológico y de acción, desde esta se puede llegar a intervenir en diversas situaciones problemáticas que se evidencian en el contexto social, como lo fue en este caso la pérdida de identidad sociocultural, gracias a los aportes e intervención pedagógica de la Educación Física en una población se logró que los estudiantes aprendieran a reconocerse a sí mismos, a reconocer a los otros, y reconocer su entorno cultural tanto actual como histórico, todo desde la diferencia, dichos aprendizajes no solo contribuyen a que estos desde su pensar y actuar cotidiano aporten a disminuir y solventar esta problemática en particular, sino que también van generando aportes que facilitan el abordaje de otras problemáticas derivando todo en la transformación progresiva de la sociedad desde el contexto inmediato teniendo como fin el bien común y el desarrollo humano óptimo, lo que

demuestra la gran incidencia social y además cultural que tiene la Educación Física desde proyectos curriculares como el presente.

Como una recomendación al proyecto empezando a visualizar este a futuro, está en el hecho de implementarlo en una población de mayor edad pero que no se salga del rango de la adolescencia en donde aún están en búsqueda de su identidad, esta recomendación surge ante la debilidad más explícita del proceso que fue las reflexiones escritas básicas y simples, talvez en un rango de edad mayor se puedan presentar reflexiones más profundas que contribuyan a la retroalimentación del proceso y los aprendizajes logrados, esto gracias a que pueden llevar a cabo desde lo cognitivo pensamientos mucho más abstractos y analíticos.

Para finalizar, la proyección que se tiene con el PCP está dirigida a corregir los aspectos a mejorar y fortalecer los puntos débiles que este tiene y que se lograron identificar dentro de su estructura curricular, aspectos como centrar más atención al autoconocimiento de la personalidad y el fortalecer las bases teóricas culturales para un mejor reconocimiento de la cultura propia y de los demás son elementos que se pueden mejorar desde la ampliación de más sesiones dentro de los núcleos, de sesiones teórico-prácticas para delimitar algunos conceptos, en otras modificaciones que fortalezcan el proyecto para que a futuro se formen más seres humanos identificados socioculturalmente desde la Educación Física por medio de dinámicas de reconocimiento de sí mismo identificándose subjetivamente, reconocimiento de los otros identificándose socialmente y reconocimiento del entorno identificándose culturalmente, todo desde la diferencia y desde un enfoque integral, potenciando así constantemente la identidad sociocultural que se viene perdiendo y que es vital para el desarrollo humano y para adoptar una actitud de resistencia ante prácticas hegemónicas y dominantes que buscan imponer una identidad uniforme a costo de desdibujar la propia homogenizando a todos y desapareciendo la diversidad y relativismo cultural.

Referencias

- Abadía, B. y otros. (2009). Neoliberalismo en salud: La tortura de trabajadoras y trabajadores del Instituto Materno Infantil de Bogotá. Colombia: Revista salud publica 14 sup (1): pp. 18-31.
- Agente EFE. (2019). Pueblos indígenas colombianos están en peligro de extinción cultural. Colombia: Revista el Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/pueblos-indigenas-colombianos-estan-en-peligro-de-extincion-cultural/>
- Aguiló, A. (2011). Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural. S.l: Astrolabio, Revista internacional de filosofía, Núm., pp. 1-13.
- Alba, J. (2014). Identidad cultural campesina, entre la exclusión, la protesta social y las nuevas tecnologías. Colombia: Revista Criterio Libre Jurídico, 12(1), pp. 11-23.
- Arenas, P. y Urzua, A. (2014). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sur en el norte de Chile. Bogotá, Colombia: Revista Univ. Psychol, V. 15 No. 1 PP. 117-128.
- Arjona, G. (2011). Derechos culturales en el mundo, Colombia y Bogotá. Colombia: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Azgon, L. (2006). El Proyecto Educativo Institucional en la Enseñanza General Básica: las ideas filosóficas que lo sustentan. S.l: Anuario N.º 8 - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam, pp.141-154.
- Bauman, Z. (2007). Capítulo 5: La utopía en la época de la incertidumbre. En *Tiempos líquidos vivir en una época de incertidumbre*. (pp. 133-155). México: Ensayo Tusquets editores.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España: Editorial Paidós Estado y Sociedad.
- Becerra, T. (2020). Cuento latinoamericano: hermenéutica literaria para una noción de identidad. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Benjumea, M. (s.f). LA EDUCACION FÍSICA EN LA CONTEMPORANEIDAD. TENDENCIAS Y PERFIL PROFESIONAL. Colombia: Revista expomotricidad 2005.
- Bodnar, Y. (2005). Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible en los pueblos indígenas. Chile: Editorial CEPAL.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Campos, E. (2019). PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRITICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Uniminuto.

- Cantor, C. y Palencia, C. (2017). PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS JUEGOS TRADICIONALES PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DEL COLEGIO UNIVERSIDAD LIBRE EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Libre.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1996). La Educación Física en la Enseñanza Primaria: Una propuesta curricular para la reforma. España: INDE ediciones. Libro.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2013). Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM). LAS PALMAS DE GRAN CANARIA: Revista científica digital acción motriz N°11. pp. 5-12.
- Castro, C. (2014). LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL CARIBE COLOMBIANO. EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO. Sevilla, España: Repositorio de la Universidad Pablo de Olavide.
- Cazares, M. (2012). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Cuba: Revista Universidad de Huelva.
- Ceballos, F. (2016), EL CABILDO DE INDÍGENAS: DE LA OPRESIÓN COLONIAL A LA RESISTENCIA CONTEMPORÁNEA. EL CASO DEL PUEBLO QUILLASINGA DE MOCONDINO (SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA). Colombia: Revista Diálogo Andino N.º 49, pp. 329-339.
- Cepeda, J. (2017). UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD CULTURAL A PARTIR DE EXPERIENCIAS: EL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN. España: Revista Tabanque, 31. P. 244-262.
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Colombia: Investigar Magisterio.
- Cheek, J. M., Smith, S.M., & Tropp, L. R. (2002, February). Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ. Paper presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA. Enlace para desarrollar el cuestionario: http://academics.wellesley.edu/Psychology/Cheek/aiq_iv.html
- Cheek, J., & Tropp, L. (2002). The Aspects of identity Questionnaire. Recuperado 16 de septiembre de 2021, de Academics Wellesley website: <http://academics.wellesley.edu/Psychology/Cheek/identity.html>
- CIDH. (2001). FUENTES EN EL DERECHO INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL PROYECTO DE DECLARACIÓN AMERICANA SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. S.l.: Editorial OEA/Ser.L/V/II.110

- Constitución Política de Colombia. (2016). CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991 Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Colombia: Republica de Colombia.
- Cuchumbé, N. (2012). Apertura constitucional de 1991, diversidad étnica y cultural y ordenamiento político: aproximación filosófica política. Cali, Colombia: Revista Scielo pp. 57-74.
- De Sousa, B. (2007). Capítulo 1: Los últimos diez años. En La Universidad en el siglo XXI (pp.23-50). Bolivia: Plural editores. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Defensoría del pueblo. (2014). DERECHO A LA IDENTIDAD ETNICA Y CULTURAL. Colombia: Boletín Numero 9 de la Defensoría del Pueblo.
- Domingo, S. (2018). Riesgo de extinción de pueblos indígenas de Colombia queda evidenciado ante la CIDH. Colombia: Revista digital Cejil recuperado de: <https://www.cejil.org/es/riesgo-extincion-pueblos-indigenas-colombia-queda-evidenciado-cidh>
- Domínguez, E. (2020). “PÉRDIDA DE IDENTIDAD CULTURAL DE LA ETNIA UITOTO DEL DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS EN COLOMBIA”. Colombia, Medellín: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Donoso, A. (1992). Teorías del currículo y concepciones curriculares. Chile: Libro Diseño Curricular Problemático.
- Echeverría, R. y Morocho, D. (2018). PROCESOS DE ACULTURACIÓN COADYUVANTES A LA PÉRDIDA DE IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD SHUAR DEL SITIO BALAO CHICO. Ecuador: Editorial Universidad Técnica de Machala.
- Fasabi, L. y Tuanama, A. (2014). CAUSAS SOCIOCULTURALES QUE DETERMINAN LA PÉRDIDA DE IDENTIDAD CULTURAL EN EL CENTRO POBLADO COMUNIDAD NATIVA KECHWA WAYKU-LAMAS, SAN MARTÍN. Tarapoto, Perú: Repositorio de la Universidad Nacional de San Martín.
- Fernández, D., Francia, K. y Sánchez, J. (2016). “FACTORES SOCIOCULTURALES QUE DETERMINAN LA PÉRDIDA DE LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES DEL PUEBLO DE MOCHE EN EL TIEMPO”. Perú: Editorial de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.
- Ferrer, R. y otros, (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. Colombia: Revista Psicología desde el Caribe, vol. 31, núm. 3, pp. 557-576.
- Fiabane, F; Letelier M. y Tchimino M. (2014). Guía metodológica para la construcción participativa del proyecto educativo institucional. Chile: Editorial PIIE-

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Uruguay: Ediciones Cueva.
- Gallo, L. (2010). Fragmentos para una hermenéutica del cuerpo y del movimiento corporal en los discursos de la Educación Física. Colombia: Repositorio de la Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2012). LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN LA EDUCACIÓN CORPORAL. Curitiba, Brasil: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 34, núm. 4, pp.825-843.
- Galvis, N. (2009). Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal. Colombia: Revista Educación física y deporte, n. 28-2, 13-21, 2009, Funámbulos Editores.
- Garrido, O. (1998). Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural el caso de la educación indígena en la región de la araucaria. s.l: Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, ISSN 1132-6239, N.º 19, págs. 7-29.
- Guevara, E., (2011) GLOBALIZACIÓN ¿UN FUTURO POSIBLE? México: Editoriales de la Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2008a/381/index.htm#indice>
- Hernández, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. Buenos Aires, Argentina: Revista digital efdeportes, año 14, No. 132.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. Bogotá, Colombia: Revista Colombiana de Educación, N.º 69, pp. 223-235.
- Lavega, P. (1995). En Trigo, Eugenia: El juego tradicional en el currículo de educación física. AULA, número 44.
- Le Breton. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- López, R. (s.f). La perversidad del capitalismo salvaje: La maraña de conductas maliciosas que sustentan las prácticas estructurales del capitalismo financiero. S.l: revista Cuadernos de reflexión: El dinero y la codicia. Recuperado de: <http://ricardovicentelopez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-perversidad-del-capitalismo-salvaje.pdf>
- Marcús, J. (2011). APUNTES SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD. Buenos Aires, Argentina: Revista Intersticios: Sociológica de Pensamiento Crítico, Volumen 5, numero 1, pp. 107-114.
- Mejía, R. (2001). *Currículo en tiempos de globalización capitalista*. Perú: Texto presentado al Congreso de Educación y Formación de Docentes.

- MEN. (1998). Serie de lineamientos curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte. Colombia: Republica de Colombia.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. México: Revista UAEM, núm. 53, pp. 229-251.
- Minaya, E. (2020). La filosofía relacional de Andrés Ortiz-Osés. Málaga, España: © Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XXV N°2, pp. 119-136.
- MinCultura. (2010). COMPENDIO DE LEGISLACIÓN CULTURAL. Colombia: Republica de Colombia.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Colombia: Revista Opera, numero 7, pp. 69-84.
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. Medellín, Colombia: Revista el AGORA USB, Vol. 18 No. 1, pp 256 – 268.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). La enseñanza de la Educación Física. España: Editorial hispano-europea S.A.
- Mujica, L. (2002). ACULTURACIÓN, INCULTURACIÓN E INTERCULTURALIDAD Los supuestos en las relaciones entre “unos” y “otros”. Perú: Revista del a Biblioteca Nacional del Perú, pp. 55-78.
- Neef, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro. Chile: Editorial Cepaur.
- Niño, V. (2011). Metodología de la investigación: Capitulo 5 ¿Cómo se elabora el informe de investigación?. Bogotá: Ediciones de la U.
- OIT. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. S.I.: Asamblea General de la ONU.
- ONU. (1990). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. S.I.: Unión Europea N° reg. FI/11/1.
- ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. S.I.: Asamblea general de la ONU.
- ONU. (2015). Declaración universal de derechos humanos. S.I.: Asamblea general de la ONU.
- Ospina, W. (1999). ¿Dónde está la franja amarilla? Colombia: Editorial Norma S.A.

- Páez, D, y otros. (2000). *Identidad cultural, Aculturación y Adaptación de los Inmigrantes Latinoamericanos (chilenos) en el País Vasco*. Segunda edición, Chile: Editorial Centro Cultural Chileno PABLO NERUDA.
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
- Pérez, J. (2011). INTERCULTURALIDAD VS ACULTURACIÓN. España: Revista PEDAGOGÍA MAGNA, NÚMERO 11, pp. 393-397.
- Peris, R. y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. España: Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Volumen X, Número 26 – 27, pp. 1-11.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Raigosa, J. (2010). *Perdida de la diversidad cultural*. Colombia: Revista digital el Colombiano. Recuperado de:
https://www.elcolombiano.com/historico/perdida_de_la_diversidad_cultural-IWEC_83946
- Redacción Vivir. (2018). Indígenas en riesgo de extinción cultural en Colombia hablan en la CIDH. Colombia: Revista el Espectador. Recuperado de:
<https://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/indigenas-en-riesgo-de-extincion-cultural-en-colombia-hablan-en-la-cidh/>
- Regina, M. (s.f). *LOS JUEGOS TRADICIONALES Y SUS PROYECCIONES PEDAGOGICAS*. Argentina: Revista digital efdeportes recuperado de:
<https://www.efdeportes.com/efd13/juegra1.htm>
- Revilla, M. (1996). *El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido*. Valparaíso, Chile: Revista Ultima década, núm. 5, pp. 1-18.
- Riccardi, R. (2004). *LA RESPONSABILIDAD SOCIAL: del capitalismo salvaje al capitalismo benévolo*. São Paulo: Revista Gerenciais. v. 3, pp. 115-124. UNINOVE.
- Romero, J. (1964). *La ciudad latinoamericana: continuidad europea y desarrollo autónomo*. S.I. Revista digital Anuario de Historia de América Latina | Volumen 6: Issue 1.
- Roveda, A. (2006). *Local Identities, Languages, and the Media: Exploration, Logic, and Tension*. Colombia: Ponencia presentada en la VII Jornada de Investigación organizada por la Universidad de Medellín.
- Salazar, Y. (2013). *PROCESOS INTERCULTURALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Salcedo, M. (2003). *FISONOMÍAS DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN BOGOTÁ: identidad y percepción en espacios urbanos*. Colombia: Revista Colombiana de Antropología Volumen 39, pp. 41-70.

- Salgado, L. y Velásquez, S. (2015). FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE IDENTIDADES A través de la educación física. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, F. (2019). PROSPERIDAD Y ACULTURACIÓN SOSTENIBLE DE COMUNIDADES INDÍGENAS DEL SUR DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA. ESTUDIANDO ALGUNAS ONG'S Y OSC'S. España: Editorial Departamento de comunicación audiovisual documentación e historia del arte.
- Sánchez, I. (2017). APRENDIZAJE BASADO EN PREGUNTAS Y SU IMPACTO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN FISICA. Chile: X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias.
- Scandroglio, B., López, J. y San José, C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. Madrid, España: Revista Psicothema, Vol. 20, nº 1, pp. 80-89.
- Terry, J. (2011). Cultura, identidad cultural, patrimonio y desarrollo comunitario rural: una nueva mirada en el contexto del siglo XXI latinoamericano, Colombia: Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/12
- Togores, J. (2020). Patrimonios y culturas del vino en riesgo de desaparición: el caso de As Adegas do Viño do País (Betanzos, Galicia). España: Revista digital RIVAR Vol. 7, nº 21. Pp. 33-58.
- Torres, O. (2013). RECONOCIMIENTO Y EDIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A PARTIR DE LAS PRACTICAS CORPORALES. Bogotá, Colombia: Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Trigueros, C. (2002). Juego, tradición y cultura en educación física. España: Revista Tándem 6, pp. 1-6.
- Valdés, M. (2002). La vigencia del concepto de la Aculturación: alcances y limitaciones. Chile: revista electrónica Mapunet, pp. 1-11.
- Vergara, F. (2011). Avatares del sentido. Notas entorno a la hermenéutica simbólica del sentido de Andrés Ortiz-Oses. Chile: Revista Hermes Analógica, nº 2, pp. 16-34.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. Bogotá, Colombia: Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”.
- Walsh, C. (2010). INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DE-COLONIAL: APUESTAS (DES)DE EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR. Ecuador: Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar.


Walsh, C. (2016). ¿INTERCULTURALIDAD Y (DE)COLONIALIDAD? GRITOS, GRIETAS Y SIEMBRAS DESDE ABYA YALA. Brasil: Ponencia presentada a como conferencia magistral en el Congreso Brasileiro de Hispanistas.

Yañez, C. (1997). Identidad Aproximaciones al concepto. Colombia: Revista Colombiana de Sociología - Nueva Serie - Vol. HI No. 2, pp. 27-34.


Zambrano, M. (2017). PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN COLOMBIA. Colombia: Revista digital Medium. Recuperado de:
<https://medium.com/@mayraz026/p%C3%A9rdida-de-la-identidad-cultural-en-colombia-c38ad4e16f25>

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de autoevaluación



Rúbrica de autoevaluación
Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte
Fecha: 24 de septiembre del 2021



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Educadora de Educadores

1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de logro y ubique el rango evaluativo cuantitativo y cualitativo que usted según su esfuerzo y desempeño en la clase considera tuvo en el desarrollo de cada indicador, para esto tenga en cuenta la siguiente tabla de los 5 rangos evaluativos que puede escoger para evaluar su proceso siendo excelente junto con una nota de 45 a 50 el valor más alto y no satisfactorio junto con una nota de 10 a 29 el más bajo, y tenga en cuenta el ejemplo de cómo llenar el rango evaluativo para cada indicador:

Rango evaluativo					
Cualitativo	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	Lo desarrolle siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	Lo desarrolle casi siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	Lo desarrolle algunas veces en el transcurso de las actividades de clase,	Casi nunca lo desarrolle en el transcurso de las actividades de la clase.	Nunca lo desarrolle en el transcurso de las actividades de la clase.
Cuantitativo	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

Ejemplo: Este es un ejemplo de cómo se debe llenar la rúbrica de autoevaluación.



Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Autonomía	Reconozco las diversas alternativas de acción y pensamiento que se me presentan en las dinámicas de los juegos.	Sobresaliente	43

2. Después de asignar un rango evaluativo a cada indicador de logro, responda las tres preguntas que están al final, para esto utilice el espacio que necesite y justifique sus respuestas con diferentes argumentos.

Rúbrica de autoevaluación			
Nombre del estudiante:			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Autonomía	Reconozco las diversas alternativas de acción y pensamiento que se me presentan en las dinámicas de los juegos.		
	Analizó las diversas alternativas que tengo dentro del desarrollo de los juegos, identificando las ventajas y desventajas de cada una.		
	Partiendo del análisis de las alternativas, escojo la que creo que es la mejor o más conveniente para un mejor desenvolvimiento dentro de los juegos		
	Me desenvuelvo de manera autónoma dentro de las actividades desarrolladas en la clase.		
	Tomo decisiones propias y de manera autónoma dentro del desarrollo de los juegos en la clase.		
	Llevo a la práctica dentro de los juegos las decisiones propias que tome para mejorar mi desenvolvimiento en estos.		
	Analizo si las decisiones que tome en la clase tuvieron el resultado que yo esperaba o por el contrario un resultado diferente al que quería.		
Conciencia simbólica	Reconozco cuales son mis intereses dentro de las actividades de la clase.		
	Reconozco cuales son mis gustos dentro de las actividades de la clase.		
	Reconozco aspectos de mi personalidad durante el desarrollo de las actividades de clase.		
	Reconozco los aspectos positivos de mi personalidad que favorecen mi desenvolvimiento y desempeño en la clase.		
	Reconozco los aspectos negativos de mi personalidad que limitan o dificultan mi desenvolvimiento y desempeño en la clase.		
	Identifico las diversas sensaciones y emociones que experimente en el desarrollo de los juegos.		
	En el conversatorio expreso fácilmente las sensaciones, emociones y experiencias que vivencie en la clase.		
Conciencia de mis acciones	Reconozco cuales son mis habilidades y fortalezas que me permiten desenvolverme en las actividades de la clase		

	Reconozco cuales son mis debilidades y falencias que me dificultan desenvolverse en las actividades de la clase.		
	Identifico las diversas formas de orientarme y desplazarme ante la limitación visual al vender mis ojos.		
	Tomo decisiones de forma rápida para cumplir con el objetivo del juego como lograr el triqui o llenar el stop completo.		
	Ante la limitación visual hago uso del resto de mis sentidos como la escucha y el tacto para orientarme y desplazarme de manera adecuada por el espacio.		
	Me esforcé por llenar las categorías del stop teniendo como referencia mis gustos e intereses.		
Escribe las habilidades y fortalezas que tuviste en el desarrollo de la clase junto con los aspectos positivos de tu personalidad			
Escriba su respuesta aquí...			
Escribe las debilidades y aspectos a mejorar que tuviste en el desarrollo de la clase junto con los aspectos negativos de tu personalidad			
Escriba su respuesta aquí...			
Escribe una reflexión personal de la clase teniendo en cuenta las sensaciones, emociones y experiencias que vivenciaste en las actividades			
Escriba su respuesta aquí...			

Anexo 2 *Matriz de necesidades humanas adaptada primera versión*

	<h2 style="margin: 0;">Matriz de Max Neef</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 8 de octubre de septiembre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de logro y ubique el rango evaluativo cuantitativo y cualitativo que usted según su esfuerzo y desempeño en las clases considera tuvo en cada indicador, para esto tenga en cuenta la siguiente tabla de los 5 rangos evaluativos que puede escoger para evaluar su proceso siendo excelente junto con una nota de 45 a 50 el valor más alto y no satisfactorio junto con una nota de 10 a 29 el más bajo, y tenga en cuenta el ejemplo de cómo llenar el rango evaluativo para cada indicador:


Rango evaluativo					
Cualitativo	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	Lo soy totalmente.	Lo soy casi totalmente.	Lo soy parcialmente.	Casi no lo soy.	No lo soy.
Cuantitativo	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

Matriz de Max Neef			
Nombre del estudiante:			
Necesidades axiológicas	Satisfactores de la necesidad ontológica del ser	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Subsistencia	Soy un ser humano saludable físicamente gracias a mi buen estado físico.		
	Soy un ser humano saludable mentalmente gracias a los aspectos positivos de mi personalidad.		
	Me caracterizo por ser una persona de buen humor que disfruta y goza de las diversas actividades de clase y cotidianas.		
	Me caracterizo por ser solidarios con los demás desde mi autonomía e individualidad.		
	Soy un ser humano que se adapta adecuadamente al entorno vital que me rodea gracias a mis capacidades físicas.		
	Soy un ser humano que se adapta adecuadamente al entorno social que me rodea gracias a mi personalidad.		
Libertad	Soy un ser humano que toma decisiones autónomas con determinación y convicción de estas.		

	Soy un ser humano que pienso y me muevo desde mi autonomía e individualidad		
	Soy un ser humano con una buena y estable autoestima.		
	Soy un ser humano que realizo diversas actividades de clase y cotidianas desde mi voluntad y no por obligación.		
	Me caracterizo por ser apasionado al momento de desenvolverme dentro de las actividades de clase y cotidianas.		
	Me caracterizo por ser determinado en todo lo que hago, digo y pienso.		
	Me caracterizó por ser una persona audaz al momento de actuar, hablar y pensar desde mi autonomía e individualidad.		
	Soy un ser humano que demuestra rebeldía ante situaciones injustas hacia mi o mis compañeros, siendo a la vez tolerante con todos los demás.		
Creación	Soy un ser humano creativo a partir de mi autonomía.		
	Me caracterizo por ser curioso con todo lo que me rodea, buscando siempre preguntar o expresar mis dudas para que sean resueltas y así solventar mi curiosidad.		
	Soy un ser humano imaginativo, es decir, que por medio de mi imaginación propongo ideas, actuó de forma innovadora, y creo nuevos comportamientos, ideas y demás		
	Me caracterizó por ser intuitivo en las actividades de clase y cotidianas en las que participó, es decir, que en muchas ocasiones actuó, pienso y me expresé teniendo como referencia mi intuición.		
	Soy un ser humano racional que pienso y analizo muy bien las alternativas de acción e ideas que tengo y buscó elegir la más asertiva y conveniente para la situación particular que se me presente.		
	Me caracterizo por ser inventivo, es decir, que dentro de las actividades de clase y cotidianas buscó proponer ideas y acciones innovadoras con el fin de inventar desde la creatividad e imaginación.		
Identidad	Soy un ser humano coherente con mis pensamientos y acciones en las actividades de clase y cotidianas en las que participo.		
	Me caracterizo por ser coherente en las decisiones que tomo y los resultados que obtengo con estas.		
	Soy un ser humano diferente a los demás debido a mis intereses y gustos propios que me diferencian.		
	Soy un ser humano único que me diferencio a los demás gracias a mi personalidad y emociones particulares.		
	Soy un ser humano único que me diferencio a los demás gracias a mi estado físico y capacidades y habilidades propias.		
	Me caracterizo por ser asertivo a la hora de expresar mis emociones, sensaciones y experiencias personales.		


	Soy un ser humano con sentido de pertenencia de los elementos propios que me caracterizan, mis fortalezas, habilidades, debilidades físicas, mis aspectos positivos y negativos de mi personalidad, etc.		
Escribe en un párrafo todos los aspectos físicos y personales que te identifican y que permiten reconocerte a ti mi mismo, es decir responde la pregunta ¿Quién soy?			

Anexo 3. Rúbricas de coevaluación



Rúbrica de coevaluación

Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte
Fecha: 22 de octubre del 2021



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Educadora de Educadores

1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de logro y ubique el rango evaluativo cuantitativo y cualitativo que usted según su esfuerzo y desempeño en la clase considera tuvo en cada indicador, para esto tenga en cuenta la siguiente tabla de los 5 rangos evaluativos que puede escoger para evaluar su proceso siendo excelente junto con una nota de 45 a 50 el valor más alto y no satisfactorio junto con una nota de 10 a 29 el más bajo, y tenga en cuenta el ejemplo de cómo llenar el rango evaluativo para cada indicador:

Rango evaluativo					
Cualitativo	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	El grupo lo desarrollo siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	El grupo lo desarrollo casi siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	El grupo lo desarrollo algunas veces en el transcurso de las actividades de clase,	El grupo casi nunca lo desarrollo en el transcurso de las actividades de la clase.	El grupo nunca lo desarrollo en el transcurso de las actividades de la clase.
Cuantitativo	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

Ejemplo: Este es un ejemplo de cómo se debe llenar la rúbrica de coevaluación.



Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Comportamiento social interpersonal	Los estudiantes unifican sus esfuerzos para obtener resultados colectivos dentro de los juegos.	Sobresaliente	43

2. Después de asignar un rango evaluativo a cada indicador de logro, responda las tres preguntas que están al final, para esto utilice el espacio que necesite y justifique sus respuestas con diferentes argumentos.

Rúbrica de coevaluación				
Nombre del estudiante:				
Criterios de evaluación		Indicadores de logro	Rango evaluativo	
			Cualitativo	Cuantitativo
Comportamiento social interpersonal	Comportamiento colaborativo	El grupo trabaja en equipo para alcanzar las metas colectivas de las actividades.		
		Los estudiantes unifican sus esfuerzos para obtener resultados colectivos dentro de los juegos.		
		Los estudiantes realizan movimientos de forma simultánea y coordinada para tener un mejor desenvolvimiento colectivo dentro de los juegos.		
		Los estudiantes cantan rítmicamente de forma conjunta dentro de los juegos.		
	Comportamiento cooperativo	Dentro de los juegos se evidencia el apoyo y la ayuda mutua entre todo el grupo para alcanzar las metas colectivas.		
		Los estudiantes se comunican verbalmente de forma respetuosa y cordial para establecer relaciones entre sí que les permita un mejor desenvolvimiento colectivo.		
		Los estudiantes utilizan la comunicación corporal para trabajar conjuntamente dentro de los juegos.		
		El grupo de estudiantes realizan movimientos cohesionados para desenvolverse de forma unida en los juegos.		
		El grupo de estudiantes establece estrategias conjuntas para lograr alcanzar los propósitos colectivos del juego.		
	Relaciones afectivas	Los estudiantes se escuchan unos a los otros y prestan atención a los aportes generados entre sí para de manera conjunta conseguir las metas colectivas.		
		Los estudiantes muestran compromiso con sus grupos preocupándose por los demás integrantes de este cuidándose uno al otro.		
		El grupo de estudiantes celebran cuando alcanzan las metas colectivas.		
		Los estudiantes se felicitan mutuamente cuando tienen éxito en los juegos colectivos.		
Utilización del diálogo		Los estudiantes dialogan constantemente entre sí para fortalecer el trabajo en equipo.		
		Las estrategias en grupo de los estudiantes son desarrolladas a través de espacios de diálogo		

	Los estudiantes interactúan entre sí por medio de un uso adecuado y respetuoso del lenguaje.		
	Ante los conflictos y dificultades que plantean el juego los estudiantes utilizan el diálogo para interactuar entre sí y llegar a soluciones o buscar alternativas.		
	El diálogo fue uno de los elementos que utilizaron los estudiantes para favorecer las interrelaciones como la cooperación y colaboración para alcanzar las metas colectivas.		
Escribe las habilidades y fortalezas que tuvo el grupo de estudiantes			
Escribe las debilidades y aspectos a mejorar que tuvo el grupo de estudiantes			

Anexo 4. Matriz de necesidades humanas adaptada segunda versión

	<h2 style="margin: 0;">Matriz de Max Neef</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 8 de octubre de septiembre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de logro y ubique el rango evaluativo cuantitativo y cualitativo que usted según su esfuerzo y desempeño en las clases considera tuvo en cada indicador, para esto tenga en cuenta la siguiente tabla de los 5 rangos evaluativos que puede escoger para evaluar su proceso siendo excelente junto con una nota de 45 a 50 el valor más alto y no satisfactorio junto con una nota de 10 a 29 el más bajo, y tenga en cuenta el ejemplo de cómo llenar el rango evaluativo para cada indicador:

Rango evaluativo					
Cualitativo	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	Lo realice siempre durante el desarrollo de las clases.	Lo realice casi siempre durante el desarrollo de las clases.	Lo realice algunas veces durante el desarrollo de las clases.	Casi nunca lo realice durante el desarrollo de las clases.	Nunca lo realice durante el desarrollo de las clases.
Cuantitativo	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

Matriz de Max Neef			
Nombre del estudiante:			
Necesidades axiológicas	Satisfactores de la necesidad ontológica del hacer	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Protección	Coopero con los demás para alcanzar diversas metas colectivas en las clases.		
	Preveo junto con los demás posibles riesgos para evitar entre todos accidentes y protegernos mutuamente.		
	Planifico con los demás estrategias conjuntas para mejorar el desenvolvimiento en equipo y así alcanzar las metas colectivas en las clases.		
	Cuido de mis compañeros y compañeras dentro de los juegos y actividades de la clase preocupándome por su bienestar tanto físico como emocional.		
	Preveo con mis compañeros y compañeras posibles dificultades para anticiparnos a estas y así fortalecer el trabajo colaborativo y la cooperación en equipo.		
	Defiendo a los demás ante situaciones y actitudes que considero injustas o inapropiadas que puedan afectarlos física o emocionalmente.		

Entendimiento	Estudio junto con mis compañeros y compañeras las diversas alternativas y opciones que tenemos y optamos por la que creemos más conveniente para alcanzar las metas colectivas.		
	Analizo junto con los demás si las decisiones que tomamos tuvieron el resultado que esperábamos o por el contrario un resultado diferente al que queríamos.		
	Experimentó junto con los demás diversas formas de interacción tanto verbal como corporal para mejorar el trabajo en equipo.		
	Experimentó junto con los demás las diversas formas de comunicación tanto verbal como corporal para mejorar el trabajo en equipo.		
	Interpretó junto con mis compañeros y compañeras las diversas formas de expresión corporal para mejorar el desenvolvimiento conjunto.		
	Comprendo las actitudes y emociones de mis compañeros y compañeras dentro de los diversos juegos de las clases.		
	Presto atención a las diferentes intervenciones de los demás para desde allí alcanzar entre todos las metas colectivas.		
	Valoró los aportes realizados por mis compañeros y compañeras para mejorar la cooperación y el trabajo en equipo.		
Identidad	Me comprometo junto con los demás a realizar los juegos de las clases de forma responsable, colectiva y activa, cuidándonos mutuamente.		
	Confronto junto con mis compañeros y compañeras las diferentes formas de pensar y actuar que poseemos a través del respeto y el diálogo.		
	Conozco varios rasgos propios de los demás desde los cuales encuentro aspectos en común y diferencias conmigo.		
	Reconozco los diversos aspectos en común que tengo con mis compañeros y compañeras.		
	Reconozco las diversas diferencias que tengo con mis compañeros y compañeras.		
	Defino junto con los demás diversas formas de interactuar entre nosotros para desenvolvernos colectivamente.		
	Defino junto con los demás diversas formas de comunicarnos y expresarnos para desenvolvernos colectivamente.		
	Me integro con los demás por medio de la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo.		
Genere con mis compañeros y compañeras aprendizajes colectivos que nos permitió crecer conjuntamente en aspectos personales, sociales y culturales.			
Escribe en un párrafo todos los aspectos sociales que identifican a todo el grupo de clase y que te permiten reconocer a los demás, es decir responde las preguntas ¿Quiénes somos?, ¿Que tenemos en común?, ¿En qué nos diferenciamos? -			

Anexo 5. Rúbricas de heteroevaluación.

	<h2 style="margin: 0;">Rúbrica de coevaluación</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 13 de noviembre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de logro y ubique el rango evaluativo cuantitativo y cualitativo que usted según el esfuerzo y desempeño en la clase considera tuvo el estudiante en cada indicador, para esto tenga en cuenta la siguiente tabla de los 5 rangos evaluativos que puede escoger para evaluar su proceso siendo excelente junto con una nota de 45 a 50 el valor más alto y no satisfactorio junto con una nota de 10 a 29 el más bajo, y tenga en cuenta el ejemplo de cómo llenar el rango evaluativo para cada indicador:

Rango evaluativo					
Cualitativo (Cl)	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	El estudiante lo desarrollo siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	El estudiante lo desarrollo casi siempre en el transcurso de las actividades de la clase.	El estudiante lo desarrollo algunas veces en el transcurso de las actividades de clase,	El estudiante casi nunca lo desarrollo en el transcurso de las actividades de la clase.	El estudiante nunca lo desarrollo en el transcurso de las actividades de la clase.
Cuantitativo (Cn)	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

2. Después de asignar un rango evaluativo a cada indicador de logro, anote las observaciones que están al final, para esto utilice el espacio que necesite y justifique sus respuestas con diferentes argumentos.

Rúbrica de heteroevaluación			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Numero de indicador	
Espacialidad	Orientación espacial	El estudiante interpreta la ubicación de los objetos para calcular los lanzamientos, saltos y demás desplazamientos y desenvolverse de mejor manera.	1
		El estudiante tiene una buena localización corporal para ubicarse y desplazarse por el espacio.	2
		El estudiante tiene noción de su lateralidad comprendiendo cuando saltar, lanzar o moverse hacia la izquierda o derecha.	3

Anexo 6. Matriz de necesidades humanas adaptada tercera versión

	<h2 style="margin: 0;">Matriz de Max Neef</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 12 de noviembre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Rango evaluativo					
Cualitativo	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Satisfactorio	No satisfactorio
	Lo tuve o lo estuve siempre durante el desarrollo de las clases.	Lo tuve o lo estuve casi siempre durante el desarrollo de las clases.	Lo tuve o lo estuve algunas veces durante el desarrollo de las clases.	Casi nunca lo tuve o lo estuve durante el desarrollo de las clases.	Nunca lo tuve o lo estuve durante el desarrollo de las clases.
Cuantitativo	50-45	44-40	39-35	34-30	29-10

Matriz de Max Neef			
Nombre del estudiante:			
Necesidades axiológicas	Satisfactores de la necesidad ontológica del tener	Rango evaluativo	
		Cualitativo	Cuantitativo
Participación	Dentro de los diversos juegos y actividades de las clases tuve derechos que fueron respetados y garantizaron mi participación en estos.		
	Tuve junto con los demás obligaciones, deberes y roles a cumplir dentro de las actividades para alcanzar los propósitos individuales y colectivos de las clases.		
	Dentro de cada juego y ronda desarrollados en la clase tuve un trabajo, reto, rol, y demás a realizar para poder desenvolverme de forma adecuada dentro de estos en interacción con los demás,		
	Junto con mis compañeros y compañeras tuvimos diversas responsabilidades dentro de las actividades que buscamos cumplir para fortalecer el trabajo en equipo y el desenvolvimiento colectivo.		
Afecto	Dentro de los juegos y actividades de clase tuve la oportunidad de establecer relaciones afectivas con los demás.		
	En el desarrollo de las clases tuve amistades con las cuales trabajar en equipo, cooperar y colaborar para alcanzar diversas metas colectivas.		
	En las clases tuve espacios y momentos en los cuales reconocer la cultura de mis compañeros y compañeras.		
	En las clases tuve espacios y momentos en los cuales reconocer la cultura de mi familia.		

	En las clases tuve espacios y momentos en los cuales reconocer mi cultura.		
Ocio	En las clases tuve la oportunidad de realizar juegos y rondas tradicionales de mi cultura y de la cultura de mis compañeros y compañeras.		
	Dentro de los juegos y rondas tradicionales tuve momentos de calma para descansar y reflexionar sobre mis acciones y la de los demás.		
	Tuve la oportunidad de experimentar diferentes juegos y rondas tradicionales que conocí con anterioridad, pero no practicaba comúnmente.		
Identidad	En las clases tuve interacción y comunicación con diferentes equipos con los cuales me identifiqué.		
	Tuve la oportunidad de relacionarme con mis compañeros y compañeras para establecer una identidad colectiva con ellos.		
	Dentro de los juegos y rondas tradicionales tuvimos diferentes símbolos propios de estos que nos permitía identificar nuestra cultura.		
	En el desarrollo de los juegos y rondas tradicionales tuvimos lenguajes verbales y corporales propios desde los cuales interrelacionarnos desde la cultura particular de cada uno.		
	En las clases tuvimos la oportunidad de desarrollar una memoria histórica de nuestros rasgos culturales propios por medio de los juegos y rondas tradicionales practicadas.		
	En cada juego y ronda tradicional tuvimos normas, trabajos y roles específicos a desarrollar que nos permitió desenvolvernos de mejor forma en un ambiente de interacción cultural.		
	Tuvimos la oportunidad de recordar y reconocer diversos hábitos y costumbres propias de nuestra cultura desde la práctica de los juegos y rondas tradicionales.		
Satisfactores de la necesidad ontológica del estar			
Participación	Durante el desarrollo de las clases estuve en ambientes de interacción cultural formativa con los demás.		
	En los diferentes juegos y rondas tradicionales estuve en diversos grupos, equipos o comunidades con los cuales identificarme culturalmente.		
	En las clases estuve en espacios culturales desde los cuales generar asociaciones y relaciones con mis compañeros y compañeras.		
Ocio y afecto	Estuve en espacios de encuentro cultural con mis compañeros y compañeras dentro de la práctica de los juegos y rondas tradicionales.		
	Estuve en un ambiente y paisaje cultural adecuado para desarrollar de buena manera cada uno de los juegos y rondas tradicionales.		
	Dentro de las clases estuve en espacios de privacidad e intimidad en el cual realizar reflexiones y acciones personales.		
	Dentro de las clases estuve en espacios culturales que me hicieron sentir el ambiente como mi hogar.		
	En cada una de las clases estuve en ambientes afectivos que fortaleció mi interrelación cultura con los demás.		

Identidad	Estuve en clases en las cuales el ambiente y entorno cultural era muy parecido al entorno cotidiano en el que estoy inmerso.		
	Dentro de las clases estuve en ámbitos culturales dentro de los cuales encontré lazos de pertenencia importantes con los demás y con el entorno.		
	Estuve inmersos en espacios socio-rítmicos interactuando con los demás desde bailes y cantos propios de nuestra cultura.		
Escribe en un párrafo todos los aspectos contextuales (del entorno y ambiente de clase) que te permiten reconocer tu cultura y la de los demás e identificarte con estas.			

Anexo 7. Planeación de clase sesión #3

	<h2>Planeación de clase</h2> <p>Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 24 de septiembre del 2021</p>	 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión de clase #3									
Núcleo problematizador #1		¿Cuáles son los rasgos subjetivos presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme individualmente?			Propósito general del núcleo		Fortalecer la identidad subjetiva a partir de dinámicas de reconocimiento propio.		
Tema general	La introyectividad y el reconocimiento de sí mismo.	Tema derivado	Las capacidades recreo-motrices y el reconocimiento de mi personalidad.		Propósito específico		Fortalecer el autoconocimiento de la personalidad.		
Duración de clase	1 hora y 30 minutos	Hora de clase	7:45 am a 9:30am	Grado	Sexto	Propósito de la clase	Potenciar la capacidad recreomotriz de autonomía desarrollando la conciencia simbólica de sí mismo.		
Fase de clase	Actividad	Desarrollo metodológico					Propósito	Duración	Materiales



Apertura	Contextualización	<p>Se organiza al grupo de participantes en un círculo, el profesor se integra al círculo y realiza el llamado a lista para tomar asistencia, posteriormente a esto se hace una pequeña presentación de los objetivos de la sesión de clase y se explica el orden de la clase. Aquí se mencionan las prácticas corporales tradicionales que serán aplicados en el desarrollo de la clase y se hace un conversatorio con todos los participantes donde cada uno participa en una caracterización y contextualización de cada uno de los juegos o rondas.</p> <p>Es decir, que durante este espacio de contextualización se construirá entre todos los acuerdos que guiarán las acciones en cada una de las prácticas tradicionales destinados para la clase, es por esto que dentro del conversatorio, el profesor orientará la actividad pero serán los participantes quienes por medio de acuerdos en común definen como jugar el juego o ronda, bajo que dinámicas, que rol asume cada uno dentro del mismo, y en si clarificaran cualquier aspecto que se considere necesario antes de dar inicio.</p> <p>Dentro de este espacio, los participantes también expresarán que conocen acerca del juego o ronda, si ya lo practicaron antes o por el contrario es su primer acercamiento y demás experiencias que estos tengan para realizar una contextualización más completa de los mismos.</p>	Generar una contextualización de la clase y de las actividades que se desarrollarán en esta llegando a acuerdos en común que guíen la puesta en práctica de estas.	15 minutos	Cronometro
Modulación	La gallinita ciega	<p>Este juego tradicional consiste en que uno de los integrantes del juego busque encontrar a los demás mientras tiene obstaculizada su visión, por lo que tiene que hacer uso de sus otros sentidos para guiarse, orientarse y desplazarse y de esta manera encontrar a los demás integrantes del juego.</p> <p>Para dar comienzo al juego se escoge de manera aleatorio o de manera voluntaria al integrante que asumirá el rol de la gallinita ciega, cuando este sea elegido debe pasar al centro del espacio destinado para la realización del juego y con un objeto suave como una bufanda, un buso o un antifaz se le tapan los ojos asegurándose que su visión quede completamente obstruida y que no quede ni el más mínimo espacio o reflejo por el cual este puede ver.</p> <p>Cuando la gallinita ciega esté lista se le darán 10 vueltas sobre su mismo eje para desorientarla un poco, los demás jugadores tendrán el tiempo que dure estas 10 vueltas para alejarse de esta. Cuando finalicen las 10 vueltas entonces la gallinita ciega puede comenzar su búsqueda, esta tendrá la oportunidad de pedir un número determinado de pistas (según lo acordado por los jugadores) durante su búsqueda, estas pistas son aplausos que realizan los demás jugadores para que la gallinita ciega por medio de la escucha identifica la posición de los demás. El juego termina cuando la gallinita ciega encuentra a otro jugador o si transcurre un tiempo muy prolongado que todos consideren suficiente para terminar, todos los integrantes del juego van asumiendo el rol de la gallinita por turnos.</p>	Aprender a orientarse y desplazarse autónomamente desde la propiocepción ante la limitación visual.	20 minutos	Ocaluz o venda para los ojos.

		Variables (Tiempo-espacio)	Variantes (Estructura)			
		El tiempo de la actividad está estipulado para 20 minutos, para lo cual es necesario según el número de integrantes del juego establecer un tiempo para cada uno al asumir el rol de la gallinita ciega, esto con el fin de que todos tengan la oportunidad de experimentar el rol de la gallinita ciega.	La principal variante dentro del juego la gallinita ciega está en el número de las pistas que puede pedir el jugador que asuma este rol, dependiendo como se presente el desarrollo del juego todos los participantes del juego llegan al acuerdo de establecer un número determinado de pistas e incluso no poner un número y dejar la posibilidad de pedir las pistas que sean necesarias. Otra variante es el número de vueltas que se le dan a la gallinita ciega, este número también puede variar según acuerden los integrantes.			
Triqui	Este juego está conformado por un tablero de 3 x 3 cuadrados, la dinámica del juego consiste en completar una línea recta de tres ya sea vertical, horizontal o en diagonal, el juego en su versión original se juega dibujando este tablero en un papel, allí se enfrentan dos jugadores, cada uno tiene su turno, uno de los dos va a dibujar x para conformar su línea mientras el otro dibujara círculos para conformar su línea, el juego termina cuando uno de los dos logra completar la línea de tres y grita triqui, o cuando ya se han llenado todos los cuadros del tablero sin haber un ganador. Sin embargo, el juego tradicional del triqui ha evolucionado a ciertas modalidades, es por esto por lo que la modalidad que se aplicara en esta sesión es la de relevos. Aquí el tablero se hace en una escala grande sobre el suelo, a unos metros se ubican dos equipos en filas y cada uno tiene en sus manos unos objetos con un color diferente, cuando se da la indicación el primero de cada fila sale corriendo hacia el tablero y ubica su objeto en uno de los cuadros o aros, al ubicar este se devuelve hacia su fila y le da paso a su compañero, el equipo que primero logre completar su línea de tres con los objetos y grite triqui gana, cabe aclarar que aquí el juego no es por turnos, sino de velocidad de que equipo realiza los relevos más rápido para tener ventaja en la ubicación de los objetos.	Fortalecer la toma de decisiones en función de la habilidad de analizar y escoger alternativas.	20 minutos	Tiza o aros, y pelotas u objetos de dos colores diferentes.		

		Variables (Tiempo-espacio)	Variantes (Estructura)			
		Si ambos equipos después de un determinado tiempo no logran completar su línea de tres se puede declarar un empate e intercambiar jugadores en los equipos para un nuevo intento. El espacio debe garantizar que se pueda construir el tablero sobre el suelo con tiza o con aros y un espacio para el desplazamiento de los jugadores en los relevos.	La principal variante de este juego se encuentra en la forma de desplazamiento, para dinamizar este es necesario cambiar las formas de desplazamiento para realizar los relevos. La otra variante está en cambiar constantemente la conformación de los equipos para dinamizar el juego.			
Stop		Para el desarrollo de este juego, los estudiantes sacan una hoja y un esfero o lápiz y dibujan en la hoja un cuadro con las siguientes categorías en las columnas: Letra, Nombre, Apellido, Ciudad/País, Comida, Cosa, Color, interés, gustos y resultado, la idea consiste en que el profesor o alguno de los estudiantes escoja una letra al azar y la mencione en voz alta, desde ese momento cada estudiante llenará cada una de las columnas con palabras que inicien con la letra mencionada, el primero en acabar gritara “Stop” y todos se detendrán, en ese momento se socializarán las palabras escritas por todos y se sacara el puntaje obteniendo 10 puntos por palabras únicas, 5 por palabras repetidas con otros, y 0 por espacio en blanco o palabra mal escrita, al terminar la puntuación se continua con otra letra.		Reconocer los intereses y gustos propios en función de terminar lo más rápido posible las categorías.	20 minutos	Ninguno
		Variables (Tiempo-espacio)	Variantes (Estructura)			
		Dentro de la actividad se puede establecer un tiempo límite para completar todas las categorías, ayudando a que los estudiantes se esfuercen por pensar más rápido.	La variante para este juego es que las palabras que escriban los estudiantes van a estar dirigidas a sus gustos e intereses, es por esto mismo que se agregan estas dos categorías a las columnas, por otra parte, las categorías pueden cambiarse según los mismos intereses y gustos de los estudiantes.			

Cierre	Conversatorio	Los estudiantes y el profesor se ubican en círculo al igual que al comienzo de la clase, ya en esta ubicación se realizará un conversatorio a manera de conclusión, donde los estudiantes expresarán a todos sus experiencias y vivencias más significativas durante la clase. Aquí el profesor sigue siendo el guía y orientador que lidere el espacio dinamizando la participación de los integrantes de la clase y orientando la conversación hacia posibles conclusiones.	Conocer las diferentes percepciones y aprendizajes que tuvo la población en el desarrollo de las actividades por medio de la expresión de las vivencias que experimentaron en la clase.	15 minutos	Cronometro
Evaluación					
Rúbrica de autoevaluación		Identificación de fortalezas y habilidades propias y aspectos positivos de la personalidad.	Identificación de debilidades y aspectos a mejorar propias y aspectos negativos de la personalidad.		
Observaciones del docente					

Anexo 8. Planeación de clase de la sesión #6

	<h2 style="margin: 0;">Planeación de clase</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 22 de octubre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Sesión de clase #6 (Modalidad presencial)										
Núcleo problematizador #2		¿Cuáles son los rasgos sociales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme colectivamente?				Propósito general del núcleo		Estimular la identidad social a partir de dinámicas de reconocimiento de los otros.		
Tema general	La proyectividad y el reconocimiento de los otros.		Tema derivado	Las capacidades socio-motrices y el reconocimiento del comportamiento interpersonal.		Propósito específico del tema derivado		Potenciar el reconocimiento del comportamiento social interpersonal.		
Duración de clase	1 hora y 30 minutos		Hora de clase	7:45 am a 9:30am		Grado	Sexto		Propósito de clase	Fortalecer el reconocimiento del comportamiento social interpersonal desde la capacidad sociomotriz de la comunicación.
Fase de clase	Actividad	Desarrollo metodológico					Propósito	Duración	Materiales	

<p style="text-align: center;">Apertura</p>	<p style="text-align: center;">Contextualización</p>	<p>Se organiza al grupo de participantes en un círculo, el profesor se integra al círculo y realiza el llamado a lista para tomar asistencia, posteriormente a esto se hace una pequeña presentación de los objetivos de la sesión de clase y se explica el orden de la clase. Aquí se mencionan las prácticas corporales tradicionales que serán aplicados en el desarrollo de la clase y se hace un conversatorio con todos los participantes donde cada uno participa en una caracterización y contextualización de cada uno de los juegos o rondas.</p> <p>Es decir, que durante este espacio de contextualización se construirá entre todos los acuerdos que guiarán las acciones en cada una de las prácticas tradicionales destinados para la clase, es por esto que dentro del conversatorio, el profesor orientará la actividad pero serán los participantes quienes por medio de acuerdos en común definen como jugar el juego o ronda, bajo que dinámicas, que rol asume cada uno dentro del mismo, y en si clarificaran cualquier aspecto que se considere necesario antes de dar inicio.</p> <p>Dentro de este espacio, los participantes también expresarán que conocen acerca del juego o ronda, si ya lo practicaron antes o por el contrario es su primer acercamiento y demás experiencias que estos tengan para realizar una contextualización más completa de los mismos.</p>	<p style="text-align: center;">Generar una contextualización de la clase y de las actividades que se desarrollarán en está llegando a acuerdos en común que guíen la puesta en práctica de estas.</p>	<p style="text-align: center;">15 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Cronometro</p>
	<p style="text-align: center;">Modulación</p>	<p style="text-align: center;">El teléfono roto</p>	<p>Para el desarrollo de este juego tradicional se ubica al grupo de estudiantes en círculo, estos pueden estar sentados o de pie según lo que se acuerde entre todos, ya en dicha ubicación se van a escoger unas frases cortas que serán el mensaje a comunicar por medio del teléfono que simbólicamente va a ser el grupo completo de estudiantes, ya con las frases cortas seleccionadas, se escoge a uno de los estudiantes del círculo que dará inicio a la comunicación del mensaje, cuando este ya tenga claro el mensaje que va a transmitir se acerca un poco a su compañero o compañera que tenga a su lado izquierdo y le va a susurrar el mensaje, el estudiante que recibe el mensaje lo transmitirá también en un susurro a su compañero o compañera de la izquierda, y así sucesivamente hasta llegar a ultimo integrante del círculo que será el estudiante que está a mano derecha del estudiante que inicio con la comunicación del mensaje, el ultimo estudiante en recibir el mensaje lo dirá en voz alta y el estudiante que lo comenzó confirmara si ese fue el mensaje original o si el teléfono se rompió y el mensaje fue modificado, en caso de que haya sido modificado se intentara entre todos identificar en que parte se rompió el teléfono.</p>	<p style="text-align: center;">Potenciar relaciones afectivas desde la comunicación verbal con los demás.</p>	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
Variables (Tiempo-espacio)		Variantes (Estructura)			

		<p>La ubicación de los estudiantes puede variarse, si en acuerdo entre todos se decide mejor realizar una fila u otra ubicación diferente al círculo para agregar dificultad o dinamizar el juego se puede realizar sin inconveniente, en lo que respecta al tiempo se puede estipular un tiempo límite para que el mensaje llegue hasta el último estudiante, esto con la idea que todos busquen comunicar el mensaje con rapidez dificultando el juego.</p>	<p>Las variantes pueden darse en dos aspectos, por un lado, poner un límite de intentos para comunicar el mensaje de un estudiante a otro, es decir, que cada estudiante puede pedir a su compañero o compañera que repita el mensaje sino escucho bien un número determinado de veces, por otro lado, que las frases sean escogidas por el estudiante que iniciara la comunicación.</p>			
	<p>Director de orquesta</p>	<p>Para este juego tradicional se puede mantener la ubicación del círculo pero esta vez es necesario que todos estén de pie, en esa ubicación se le pide a uno de los estudiantes que se salga del círculo y se aleje un momento tapándose los oídos, en ese momento el resto de estudiantes que están en el círculo serán una orquesta y van a elegir al director de la orquesta, el estudiante que asuma el rol de director va a realizar diversos movimientos y los demás de los estudiantes que son integrantes de la orquesta imitarán los movimientos que realice el director de forma coordinada, cuando se halla elegido al director de la orquesta el estudiante que se había separado del grupo puede destaparse los oídos y regresar al círculo ubicándose en el centro de este, la dinámica del juego consiste en que el estudiante que este en el centro debe adivinar quien es el director de la orquesta, mientras que la orquesta debe seguir de forma coordinada y casi que de inmediato los movimientos que vaya realizando su director para evitar que sea descubierto, por lo cual será importante el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la orquesta para confundir al estudiante del centro, cuando el director es descubierto se escoge a otro director y a otro estudiante que intentara descubrirlo.</p>		<p>Potenciar el comportamiento colaborativo desde la comunicación corporal con los demás.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Ninguno</p>
		<p>Variables (Tiempo-espacio)</p>	<p>Variante (Estructura)</p>			
		<p>Para dinamizar el juego se puede estipular un tiempo límite para que el director pueda ser descubierto, si pasado el tiempo aun no es descubierto la orquesta habrá ganado y se cambian los roles, en cuanto al espacio se puede ampliar o disminuir el perímetro del círculo para dificultar la visión del estudiante en el centro.</p>	<p>Una de las variantes dentro del juego puede ser escoger más de un estudiante que intente adivinar al director, así será más complejo para la orquesta mantener a su director encubierto. Otra variante está en dar al o los estudiantes que vayan a descubrir al director un número determinado de intentos para decir quién es el director.</p>			

	Rondas de manos tradicionales	En esta parte de la clase se les pide a los estudiantes que hagan parejas o grupos de tres, ya organizados los grupos se empiezan a llevar a cabo diversas rondas de manos tradicionales, la primera ronda será “Chocolate” en donde los estudiantes de forma cooperativa llevan a cabo unos movimientos coordinados con las manos de manera simultánea a un canto rítmico de un coro que es: “Choco, Choco, la, la, Choco, Choco, le, le, Chocola, Chocole, Chocolate”. La segunda ronda es “Picachu” en esta de igual manera llevan a cabo unos movimientos coordinados con las manos en comunicación con el otro, cantando juntos con ritmo el coro: “Pi-ca-chu, pi-ca-chu, pica arriba, pica abajo, pica a un lado, pica al otro, pi-ca-chu”. La última ronda será escogida por cada grupo, se les dará un tiempo para que la practiquen y después la presenten a los demás de forma cooperativa a los demás estudiantes, buscando que los demás grupos intenten hacerla también.	Potenciar el comportamiento cooperativo desde la comunicación verbal y corporal con los demás.	20 minutos	Ninguno
Cierre	Retroalimentación	Los estudiantes y el profesor se ubican en círculo al igual que al comienzo de la clase, ya en esta ubicación se realizará un conversatorio a manera de conclusión, donde los estudiantes expresarán a todos sus experiencias y vivencias más significativas durante la clase. Aquí el profesor sigue siendo el guía y orientador que lidere el espacio dinamizando la participación de los integrantes de la clase y orientando la conversación hacia posibles conclusiones.	Conocer las diferentes percepciones y aprendizajes que tuvo la población en el desarrollo de las actividades por medio de la expresión de las vivencias que experimentaron en la clase.	15 minutos	Cronometro
Evaluación					
Rúbrica de coevaluación		Identificación de fortalezas y habilidades del grupo de estudiantes.	Identificación de debilidades y aspectos a mejorar del grupo de estudiantes.		
Observaciones del docente					

Anexo 9. Planeación de clase de la sesión #9

	<h2 style="margin: 0;">Planeación de clase</h2> <p style="margin: 0;">Practicante: Geovanny Andrés Jimenez Duarte Fecha: 13 de noviembre del 2021</p>	 <p style="margin: 0;">UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión de clase #9 (Modalidad presencial)										
Núcleo problematizador #3		¿Cuáles son los rasgos contextuales presentes en las prácticas corporales tradicionales que me permiten identificarme culturalmente?				Propósito general del núcleo		Fomentar la identidad cultural a partir de dinámicas de reconocimiento del entorno.		
Tema general	La extensividad y el reconocimiento del entorno cultural.		Tema derivado		La capacidad perceptivo-motriz espacial y el reconocimiento de los rasgos contextuales históricos.		Propósito específico del tema derivado		Reconocer rasgos culturales diversos de la cultura propia y de los demás.	
Duración de clase	1 hora y 30 minutos		Hora de clase	8 am a 9:15 am		Grado	Sexto		Propósito de clase	Reconocer rasgos culturales diversos de la cultura propia y de los demás desde la capacidad perceptivo-motriz de la espacialidad.
Fase de clase	Actividad		Desarrollo metodológico					Propósito	Duración	Materiales

Apertura	Contextualización	<p>Se organiza al grupo de participantes en un círculo, el profesor se integra al círculo y realiza el llamado a lista para tomar asistencia, posteriormente a esto se hace una pequeña presentación de los propósitos de la sesión de clase y se explica el orden de la clase. Aquí se mencionan las prácticas corporales tradicionales que serán aplicadas en el desarrollo de la clase y se hace un conversatorio con todos los estudiantes donde cada uno participa en una caracterización y contextualización de cada uno de los juegos o rondas.</p> <p>Es decir, que durante este espacio de contextualización se construirá entre todos los acuerdos que guiaran las acciones en cada una de las prácticas tradicionales destinados para la clase, es por esto que dentro del conversatorio, el profesor orientara la actividad pero serán los estudiantes quienes por medio de acuerdos en común definan como jugar el juego o ronda, bajo que dinámicas, que rol asume cada uno dentro del mismo, y en si clarificaran cualquier aspecto que se considere necesario antes de dar inicio.</p> <p>Dentro de este espacio, los estudiantes también expresaran que conocen acerca del juego o ronda, si ya lo practicaron antes o por el contrario es su primer acercamiento y demás experiencias que estos tengan para realizar una contextualización más completa de los mismos. Cabe mencionar que, a diferencia de las sesiones anteriores, en este espacio el profesor intervendrá lo menos posible, especialmente para dar la palabra y guiar la conversación ya que los estudiantes ya tendrán un papel protagónico y autónomo más amplio y evidente, por lo que la responsabilidad de la contextualización de los juegos o rondas será asumida por estos.</p>	Generar una contextualización de la clase y de las actividades que se desarrollarán en está llegando a acuerdos en común que guíen la puesta en práctica de estas.	15 minutos	Cronometro
-----------------	-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	------------

Modulación	La Rayuela	<p>Para este juego tradicional los estudiantes toman las tizas y construyen en el suelo la rayuela la cual está constituida por 10 recuadros que al ubicarlos en pares o individual toman la forma de un avión, cabe resalta que arriba del último cuadro se dibuja un semicírculo que indica el final de la rayuela, y se inicia con un cuadro individual, la distribución de los cuadros en pares o individual ya es libre de como lo decidan los jugadores. Cuando ya la rayuela con sus 10 cuadros este dibujada en el suelo, se le asigna en orden un numero a cada cuadro del 1 al 10, dibujando el numero dentro del cuadro y se realiza una línea de lanzamiento a una distancia de mínimo un metro en relación con el primer cuadro de la rayuela, esta línea indicara el lugar desde el cual los estudiantes van a lanzar la piedra hacia la rayuela. El juego consiste en que los jugadores por turnos van a lanzar su piedra a la rayuela, buscando que la piedra caiga inicialmente en el cuadro #1, si la piedra cae dentro de este el estudiante atraviesa la rayuela saltando de cuadro en cuadro, en los individuales saltan a un pie y en los pares con los dos pies al tiempo (uno en cada cuadro) hasta llegar al semicírculo y regresar atravesando nuevamente toda la rayuela pero adicionalmente recogiendo la piedra del cuadro donde cayó, cabe resaltar que en la ida el estudiante no puede pisar el cuadro que tiene la piedra, no puede pisar las líneas y tampoco puede caerse o pisar fuera de la rayuela, si comete alguna de estas acciones pierde su turno, caso contrario a esto el estudiante que logre atravesar de ida y vuelta la rayuela recogiendo la piedra pasa de nivel y pasa al siguiente cuadro que es el #2 por lo que ahora tendrá que lanzar la piedra hacia ese cuadro, y así sucesivamente hasta que un estudiante haya llegado hasta el nivel 10 y logre pasarlo. Este juego tiene una variante importante la cual consiste en que los estudiantes al momento de recoger la piedra, para poder tomar esta tienen que gritar en voz alta un rasgo cultural propio de su familia o su cultura, de tal forma que para poder ganar tienen que decir hasta 10 rasgos particulares que identifiquen a su cultura.</p>		<p>Identificar rasgos particulares de la cultura en función de la interacción con el entorno por medio de la relación cuerpo-objeto.</p>	45 minutos	Tiza y piedra.
		Variables (Tiempo-espacio)	Variantes (Estructura)			

		<p>Una de las variables en lo que respecta al tiempo se encuentra en estipular entre todos un tiempo límite para cruzar la rayuela después de haber lanzado la piedra, esto con la finalidad de dinamizar el juego y agregar un poco más de dificultad.</p> <p>En lo que respecta al espacio se pueden aplicar dos variables, la primera en relación con la amplitud de los cuadros, se puede hacer grandes o pequeños según como decida el grupo para agregar o disminuir la dificultad de los saltos y el lanzamiento de la piedra, y ampliar o reducir la zona de lanzamiento para que sea más complejo el lanzamiento de la piedra.</p>	<p>La variante principal del juego está en incluir la dinámica de mencionar en voz alta un rasgo particular de la cultura antes de recoger la piedra.</p> <p>Otra variante está en dividir al curso en varios subgrupos y que cada uno dibuje una rayuela, es decir, dibujar varias rayuelas en grupos pequeños con la finalidad que los estudiantes no tengan que esperar demasiado para su turno, sino que estos estén constantemente participando, incluso dependiendo del espacio se puede desarrollar por parejas.</p>			
Cierre	Retroalimentación	<p>Los estudiantes y el profesor se ubican en círculo al igual que al comienzo de la clase, ya en esta ubicación se realizará un conversatorio a manera de conclusión, donde los estudiantes expresarán a todos sus experiencias y vivencias más significativas durante la clase. Aquí el profesor sigue siendo el guía y orientador que lidere el espacio dinamizando la participación de los integrantes de la clase y orientando la conversación hacia posibles conclusiones orientadas hacia el logro y abordaje de los propósitos que se tenían previstos.</p>		<p>Conocer las diferentes percepciones y aprendizajes que tuvo la población en el desarrollo de las actividades por medio de la expresión de las vivencias que experimentaron en la clase.</p>	15 minutos	Cronometro
Evaluación						
Rúbrica de heteroevaluación		Identificación de las diversas formas de interactuar con el entorno cultural.		Identificación de las diversas dificultades de interacción con el entorno cultural.		
Observaciones del docente						

Anexo 10. Cuestionario de Aspectos de Identidad.**AIQ - IV**

INSTRUCCIONES: Estos elementos describen diferentes aspectos de la identidad. Lea atentamente cada elemento y considere cómo se aplica a usted. Complete el espacio en blanco junto a cada elemento eligiendo un número de la siguiente escala:

- 1 = No es importante para mí sentido de quién soy
- 2 = Ligeramente importante para mí sentido de quién soy
- 3 = Algo importante para mí sentido de quién soy
- 4 = Muy importante para mí sentido de quién soy
- 5 = Extremadamente importante para mí sentido de quien soy

- ___ 1. Las cosas que tengo, mis posesiones
- ___ 2. Mis valores personales y normas morales
- ___ 3. Mi popularidad entre otras personas
- ___ 4. Formar parte de las muchas generaciones de mi familia.
- ___ 5. Mis sueños e imaginación
- ___ 6. Las formas en que otras personas reaccionan a lo que digo y hago
- ___ 7. Mi raza u origen étnico
- ___ 8. Mis metas personales y esperanzas para el futuro
- ___ 9. Mi apariencia física: mi altura, mi peso y la forma de mi cuerpo
- ___ 10. Mi religión
- ___ 11. Mis emociones y sentimientos
- ___ 12. Mi reputación, lo que otros piensan de mí.
- ___ 13. Lugares donde vivo o donde crecí
- ___ 14. Mis pensamientos e ideas
- ___ 15. Mi atractivo para otras personas

- ___ 16. Mi edad, pertenecer a mi grupo de edad o ser parte de mi generación
- ___ 17. Mis gestos y manierismos, la impresión que causo en los demás.
- ___ 18. Las formas en que trato con mis miedos y ansiedades
- ___ 19. Mi sexo, ser hombre o mujer
- ___ 20. Mi comportamiento social, como la forma en que actúo cuando conozco gente.
- ___ 21. Mi sentimiento de ser una persona única, distinta a los demás.
- ___ 22. Mis relaciones con las personas con las que me siento cercano
- ___ 23. Mi clase social, el grupo económico al que pertenezco ya sea de clase baja, media o alta
- ___ 24. Mi sentimiento de pertenencia a mi comunidad
- ___ 25. Saber que sigo siendo esencialmente el mismo por dentro a pesar de que la vida implica muchos cambios externos.
- ___ 26. Ser un buen amigo de aquellos que realmente me importan
- ___ 27. Mi autoconocimiento, mis ideas sobre qué tipo de persona soy realmente
- ___ 28. Mi compromiso de ser un socio de relación preocupado
- ___ 29. Mi sentimiento de orgullo por mi país, por ser ciudadano
- ___ 30. Mis habilidades físicas, ser coordinado y bueno en las actividades deportivas.
- ___ 31. Compartiendo experiencias significativas con mis amigos cercanos.
- ___ 32. Mi autoevaluación personal, la opinión privada que tengo de mí mismo
- ___ 33. Ser aficionado a los deportes, identificarse con un equipo deportivo
- ___ 34. Tener relaciones personales mutuamente satisfactorias
- ___ 35. Conectarse a un nivel íntimo con otra persona
- ___ 36. Mi elección ocupacional y planes de carrera
- ___ 37. Desarrollar relaciones afectivas con los demás
- ___ 38. Mis compromisos sobre cuestiones políticas o mis actividades políticas

___ 39. Mi deseo de comprender los verdaderos pensamientos y sentimientos de mi mejor amigo o pareja romántica.

___ 40. Mi capacidad y rendimiento académico, como las calificaciones que obtengo y los comentarios que recibo de los maestros.

___ 41. Tener vínculos estrechos con otras personas

___ 42. Mi idioma, como mi acento o dialecto regional o un segundo idioma que conozco

___ 43. Mi sentimiento de conexión con aquellos a quienes estoy cerca

___ 44. Mi papel de estudiante en la universidad

___ 45. Mi orientación sexual, ya sea heterosexual, homosexual o bisexual

PUNTUACIÓN PARA AIQ-IV

[versión 4, que agrega RI a AIQ-IIIx, agregando así 10 nuevos ítems de RI y cambiando la secuencia = ítems # s de algunos ítems antiguos] (Verano de 2001 para el póster de SPSP de 2002)

PI = Orientación de identidad personal

RI = Orientación de identidad relacional

SI = Orientación de identidad social

CI = Orientación de identidad colectiva

(SP = Ítems especiales [no calificados en escalas])

Cada una de las puntuaciones de la escala es la suma de las respuestas (1-5) dadas a esos ítems. Para los elementos de AIQ-IV 45, la numeración de puntuación es:

PI = 2 5 8 11 14 18 21 25 27 32 [suma de respuestas a 10 ítems]

RI = 22 26 28 31 34 35 37 39 41 43 ["" 10 ítems]

SI = 3 6 9 12 15 17 20 ["" 7 ítems]

CI = 4 7 10 13 24 29 38 42 ["" 8 ítems]

[SP = 1 16 19 23 30 33 36 40 44 45 (10 ítems no calificados en escalas)]

La puntuación obtenida en cada uno de los elementos se puede interpretar de la siguiente forma:

El puntaje promedio para PI es 41, un puntaje alto estaría por encima de 46 y uno bajo por debajo de 36.

El puntaje promedio para RI es 40, un puntaje alto estaría por encima de 45 y uno bajo por debajo de 35.

El puntaje promedio para SI es 24, un puntaje alto estaría por encima de 28 y uno bajo por debajo de 20.

El puntaje promedio para CI es 24, un puntaje alto estaría por encima de 29 y uno bajo por debajo de 19.

Un puntaje alto significa que le da un valor particularmente alto a ese aspecto de la identidad al construir su autodefinición.

En general, los ítems de SP están destinados a proporcionar al menos una evaluación individual de la importancia subjetiva de las dimensiones que se han incluido en varias teorías y modelos de medición de la autoestima multidimensional

Anexo 11. *Encuesta para identificar datos, intereses y gustos personales.*

Ingresar al enlace para observar la encuesta:

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=nGREgiPT_k6Tg1M4a_CM6MYmZ6vT8qlAmu6wtROtbH1UQ0c2RlhZTDVRR9JWkFTQVVSTVUyUENQUS4u