

EDUCACIÓN FÍSICA: UN ENCUENTRO DE SABERES PARA LA  
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE VIDA PARTICIPATIVOS, CREATIVOS Y  
SENSIBLES

Bryan Steven Guzmán Luis

Código: 2011120038

Angie Caterine Mendoza Bucurú

Código: 2012120097

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA  
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

2016

EDUCACIÓN FÍSICA: UN ENCUENTRO DE SABERES PARA LA  
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE VIDA PARTICIPATIVOS, CREATIVOS Y  
SENSIBLES

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

Bryan Steven Guzmán Luis  
Angie Caterine Mendoza Bucurú

Tutor: Ibette Correa Olarte

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA  
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

2016

DEDICATORIA

*A mi familia quienes son el motor de mi vida y que con su gran amor me impulsan a creer que el cambio y las transformación son necesarios y posibles.*

*A mi tía Blanca Lucia Bucurú quien me cuida desde el cielo y quien me apoyo y sentía orgullo al saber mi profesión.*

*-Angie Caterine Mendoza Bucurú*

*A mi familia, de quienes siempre recibí*

*El apoyo incondicional y la libertad*

*de escoger mis senderos*

*A mis compañeros Angie Mendoza, Daniel Hurtado,*

*Marjory Cuervo por ser participe en la creación,*

*transformación y consolidación de este proyecto.*

*-Bryan Steven Guzmán Luis*

## AGRADECIMIENTOS

*A nuestra tutora Mg Ibette correa Olarte quien con su dedicación, alegría, rigurosidad, paciencia, amistad nos enseñó que el ser maestro es comprometerse con la vida.*

*Al profesor Efrén Beltrán por apoyarnos en la construcción curricular y mostrarnos que el cambio si es posible.*

*A nuestros profesores Jair Duque, Libardo Mosquera, Jairo Velandia, Carlos Pacheco, Juan Manuel Villanueva que con sus enseñanzas nos han ayudado a crecer como profesores*

*A los niños de 502 y 1002 del Colegio Distrital República Bolivariana De Venezuela quienes nos permitieron crecer junto a ellos en esta profesión*

*A los niños de la comunidad CLAP quienes acogieron el proyecto con buena actitud y lo enriquecieron desde sus formas de ver el mundo.*

*A nuestros compañeros de semestre que han sido un gran apoyo para la construcción curricular.*

## RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Educación Física: Un encuentro de saberes para la construcción de sentidos de vida participativos, creativos y sensibles.
<b>Autor(es)</b>	Guzmán Luis, Bryan Steven; Mendoza Bucurú, Angie Caterine
<b>Director</b>	Magister Ibette Correa Olarte
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 148 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
<b>Palabras Claves</b>	CULTURA; PARTICIPACIÓN; CREATIVIDAD; LO SENSIBLE; EXPERIENCIA CORPORAL; NEGOCIACIÓN CULTURAL; CURRÍCULO.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que consiste en una propuesta educativa que posibilita el reconocimiento de las particularidades de las personas y los contextos y propicia espacios de negociación cultural para la creación de sentidos de vida participativos, creativos y sensibles, su diseño y fundamentación incluye reflexionar y actuar sobre las dinámicas de repetición, homogenización y alienación de los cuerpos modernos que han configurado sus identidades en la cultura del consumo, despreciando e invisibilizando las particularidades culturales de América Latina. Este Proyecto Curricular Particular, en adelante PCP constituye una alternativa educativa en perspectiva crítica, en cuanto reconoce al hombre como un ser histórico y crítico que identifica su contexto y que construye las prácticas culturales desde el reconocimiento y aceptación de la diferencia y la diversidad.</p>
<b>3. Fuentes</b>
<p>Ávila, R. P. (2055). Sujeto, cultura y dinámica social. Colombia:Antropos</p> <p>Freire, P. (2005). <i>Pedagogia del oprimido</i>. MÉXICO: Siglo xxi editores, s.a.</p>

Gallo et al. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación corporal*. Medellín: Funambulos.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona : Paidós.

Mejía y Awad, M. R. (2003). *Educación Popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

Zuluaga, O et al. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

#### 4. Contenidos

1.Contextualización.: La reflexión de rasgos de la actual sociedad que ha aislado al ser humano del conocimiento acerca de su devenir creativo y de las dinámicas culturales propias, en América Latina; rasgos que se legitiman a través de las políticas extranjeras que evidencian una comprensión de inferioridad hacia nuestras culturas y porque no decirlo un cierto desprecio por lo que se ha dado en denominar autóctono estamos hablando en este caso del consumo, la homogenización, la hegemonía y formas de control social que se ejercen a través de los medios de comunicación y la educación.

2. Perspectiva educativa: Este PCP constituye una alternativa educativa en perspectiva crítica, en cuanto reconoce al hombre como un ser histórico y crítico que identifica su contexto y que construye las prácticas culturales desde la diferencia, la diversidad y sus especificidades. Parte de la necesidad de reconocer una educación en y para la libertad desde el encuentro de saberes, en donde la educación física es un espacio de negociación cultural de las experiencias corporales para la construcción de sentidos de vida.

3.Didáctica, consideraciones y principios: La didáctica como lugar donde las situaciones de aprendizaje se presentan de manera práctica, tienen lugar en la secuencia didáctica ya que esta permite hacer reflexión sobre las formas de control, al reconocer las particularidades de los estudiantes y la articulación con el conocimiento disciplinar y no solo sugiere un proceso de implementación si no también un proceso de sistematización e investigación sobre las prácticas educativas a partir de la reflexión, en este capítulo también se resaltan los principios didácticos como condiciones fundamentales que atraviesan los diferentes procesos de aprendizaje-enseñanza.

4. Diseño e implementación. En este capítulo se muestra el micro-diseño con los principios curriculares que son fundamentales para la construcción del currículo, se muestra la relación entre ejes de análisis, núcleos temáticos y capacidades a desarrollar que ya han sido trabajado en los capítulos anteriores, además muestra las diez planeaciones de clase y su respectivo diario de clase en los diferentes contextos.

5. Ejecución piloto: Describe los micro-contextos en donde se realizaron las prácticas educativas, esta sucedió en dos contextos uno: el formal, Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela (IED) ubicado en el Barrio Santafé, centro de la ciudad con varias problemáticas, entre ellas: la vulnerabilidad, violencia, maternidad a temprana edad, deserción, trabajo infantil. Otro de los contextos es el informal con la comunidad CLAP, proyecto autónomo y autogestionado por estudiantes de la UPN, con fines de transformación social en búsqueda de una sociedad igualitaria y equitativa.

6. Sistematización de la experiencia: En este capítulo se muestra la evaluación de las experiencias que surgieron en la práctica educativa y que contribuyen en la formación en tanto ayuda a pensarnos como educadores reflexivos, pues la sistematización de experiencias invita a reflexionar sobre lo vivido, para evidenciar las transformaciones tanto de los estudiantes como de nosotros los profesores y por otro lado permiten visibilizar y proponer algunos caminos que no fueron recorridos por nosotros y que se abren para los futuros proyectos .

## 5. Metodología

La construcción curricular en este proyecto se genera a partir del tejido de las tres áreas (pedagógica, humanística y disciplinar) en la búsqueda de la construcción de sentidos de vida participativos, creativos y sensibles que reconozcan el diálogo y la negociación cultural como puentes entre el saber propio, el saber del otro y el saber disciplinar para generar cultura en el encuentro de saberes y resaltar la importancia de las particularidades del pueblo latinoamericano en su diversidad de expresiones motrices como formas alternativas de vida y trascendencia ante las dinámicas del consumo y globalización.

Para ello se piensa la creación de secuencias didácticas que tienen como principios la participación, creatividad, lo sensible, la negociación cultural y la experiencia corporal como

condiciones para el diseño y la práctica, estas a su vez están conformadas por ejes de análisis y núcleos temáticos, que permiten enfocar la reflexión, realizar preguntas e interrogantes que le facilitan al estudiante desarrollar la capacidad de aprender a ser y aprender a aprender desde sus particularidades y necesidades. En coherencia con la metodología se utiliza el modelo de evaluación de Eisner (1998) que consiste en un enfoque participativo, crítico y comprensivo.

## 6. Conclusiones

En este PCP no hablamos de conclusiones si no de sistematización de experiencias ya que esta permite reflexionar sobre lo vivido con el fin de generar conocimiento acerca de las prácticas educativas, para este propósito hacemos uso de cuatro categorías:

Sobre las intenciones: La educación como construcción social debe ser un camino para posibilitar la transformación, pero esto depende de la rigurosidad, la responsabilidad y la pertinencia con la que se construyan los proyectos.

Sobre el saber profesional: Desde este PCP el interés principal es que seamos capaces de reconocer dentro de las expresiones motrices las formas en las que somos controlados y homogenizados y se propongan alternativas desde las diferentes expresiones motrices.

Sobre la comunicación: La comunicación nos pone en el plano de las relaciones del respeto por el otro, pues comunicarse es relacionarse y en este sentido crear lazos de afectividad, reconocimiento, responsabilidad compartida y confianza.

Sobre los alcances y posibilidades: Es necesario que lo popular no se reduzca a la educación informal, si no que trascienda a los ámbitos formales, pues es importante que los saberes propios se tengan en cuenta para comprender al estudiante como proyecto inacabado, que está influenciado por los aspectos sociales y contextuales que lo permean.

Elaborado por:	Guzmán Luis, Bryan Steven; Mendoza Bucurú, Angie Caterine
Revisado por:	Magister Ibette Correa Olarte

Fecha de elaboración del Resumen:	26	11	2016
--------------------------------------	----	----	------

## INDICE GENERAL

DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	iv
<b>RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO - RAE</b> .....	v
LISTA DE TABLAS .....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
INTRODUCCIÓN .....	15
1. CAPÍTULO UNO CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
1.1 Modernidad y sus ideales .....	17
1.1.1 Cambios sociales: el surgimiento del Estado y el ciudadano .....	20
1.1.2 Escuelas de las masas, educación para la industria y el Estado moderno.....	22
1.2 Encrucijada de América Latina entre modernidad, modernización y globalización	24
1.2.1 Mitos de la globalización y la modernidad .....	26
1.3 Educación física reproductora de cultura dominante .....	29
1.3.1 Relación de la educación física con la salud y actividad física. ....	30
1.3.2 Relación de la educación física con el deporte .....	32
1.3.3 El cuerpo de la educación física dominante.....	33
2 CAPÍTULO DOS PERSPECTIVA EDUCATIVA.....	35
2.1 Hombre y educación para la libertad.....	35

2.1.1	Educación para la libertad.....	38
2.2	Cultura como encuentro de saberes.....	40
2.3	Perspectiva pedagógica .....	41
2.3.1	Pedagogía y pedagogías críticas .....	41
2.3.2	El currículo como praxis educativa.....	44
2.3.3	Categorías en perspectiva crítica que orientan el desarrollo de esta propuesta 52	
2.4	Educación física, experiencia corporal y expresiones motrices.....	63
2.4.1	El cuerpo de la experiencia corporal.....	64
2.4.2	Educación física y experiencia corporal .....	65
3	CAPÍTULO TRES DIDÁCTICA, CONSIDERACIONES Y PRINCIPIOS.....	72
3.1	Didáctica.....	72
3.1.1	Metodología .....	74
3.1.2	Principios didácticos .....	76
3.2	Evaluación crítica-participativa propuesta de Elliot Eisner. ....	78
3.2.1	¿Cómo evaluar y qué evaluar?.....	79
3.2.2	Instrumentos de evaluación .....	81
4	CAPÍTULO CUATRO DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN .....	84
4.1	Micro diseño.....	84
4.1.1	Secuencia didáctica 1 .....	85
4.1.2	Secuencia didáctica 2.....	114
4.1.3	Secuencia didáctica 3.....	124
5	CAPÍTULO CINCO EJECUCIÓN PILOTO .....	130

5.1	Micro contexto .....	130
5.1.1	Educación Formal .....	130
5.1.2	Educación popular .....	132
6	CAPÍTULO SEIS SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA .....	135
6.1.1	Sobre las intenciones .....	136
6.1.2	Sobre el saber profesional.....	138
6.1.3	Sobre la comunicación.....	141
6.1.4	Sobre los alcances y posibilidades.....	143
7	REFERENCIAS .....	145

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Prejuicios sobre la percepción .....	62
Tabla 2 Formato Diario de clase.....	81
Tabla 3 Instrumento de evaluación del primer eje de análisis .....	82
Tabla 4 Micro contexto Colegio República Bolivariana de Venezuela.....	130
Tabla 5 Micro contexto Colectivo de Accion Popular CLAP .....	132
Tabla 6 Análisis de las actitudes frente a las expresiones motrices.....	140
Tabla 7 Comparación sobre la comunicación en los contextos .....	142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Relación de las dimensiones del hombre y la educación .....	37
Figura 2 Relación de los factores estructurales de la creatividad .....	56
Figura 3 Expresión creativa. ....	59
Figura 4: Capacidad Socio-motriz. ....	69
Figura 5 Capacidades perceptivo-motrices .....	71
Figura 6 Relación de las consideraciones didácticas .....	73
Figura 7 Estructura de propósitos, Secuencia Didáctica tomado de Ana Camps .....	75
Figura 8. Secuencia didácticas del PCP .....	76
Figura 9 Relaciones en la Negociación cultural .....	78
Figura 10. Dimensiones de la evaluación .....	80
Figura 11 Micro diseño.....	84
Figura 12 Plan de clase .....	85

## LISTA DE SIGLAS

CLAP	Colectivo de Acción Popular
IED	Institución Educativa Distrital
PCLEF	Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular
IDRD	Instituto Distrital de Recreación y Deporte
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la salud
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UD	Unidad Didáctica
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
OEA	La Organización de los Estados Americanos

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto curricular particular, parte de la lectura y análisis que se hace de los procesos de consumo, alienación y homogenización que está viviendo el hombre latinoamericano tras la persecución de ideales instaurados por los modelos eurocentristas, que se han ido legitimado en su actuar cotidiano. Estos procesos se han fortaleciendo desde tiempos atrás e identificamos como punto álgido el surgimiento de la modernidad y sus ideales que en lo que respecta a América Latina ha generado formas de esclavitud y mitos de la vida moderna, pues se ha priorizado a un hombre racional, frío, calculador, que es fragmentado y estereotipado.

La modernidad en América Latina ha traído como ya se mencionó nuevas formas de esclavitud, injusticia, violencia, marginalidad, sentido de inferioridad y desprecio por lo propio y lo diferente, entonces el latinoamericano en su afán de pertenecer a los modelos eurocéntricos se ha convertido en un hombre insensible frente a su realidad y particularidad generando una identidad en la línea de la cultura del consumo. Lo anterior, responde a dinámicas encaminadas a la tecnificación excesiva de la vida que conduce a la dependencia, sacrificio de la autonomía de los modelos económicos, políticos, sociales, culturales y educativos y no a la libertad y autodeterminación.

Por ello se hace necesario una educación que oriente al hombre a construir sentidos de vida participativos, creativos y sensibles para la liberación, pues tanto la educación como la pedagogía deben generar relaciones en donde la reflexión sobre los modos de control haga evidente la necesidad de la búsqueda por la libertad, ya que la educación desde las propuestas curriculares-técnicas ha contribuido a que el hombre se entienda como un ser fragmentado, un obrero, un ser poco creativo, sin participación e insensible en la construcción de los sentidos de su vida.

De acuerdo con lo anterior y al reconocer al profesor como un trabajador de la cultura se busca generar desde la educación física espacios de encuentro y de diálogo de saberes en donde se comience a crear cultura a partir de las negociaciones superando la concepción instrumentalizada de la disciplina, pues solo a partir de una educación física contextualizada, intencionada, coherente, abierta a la diversidad y flexible, se podrá generar en el hombre la necesidad de reconocerse como un ser participativo, creativo y sensible que lo lleve a superar los procesos de dominación del cuerpo y la cultura de consumo; es entender que la Educación apunta al proyecto de hombre entendiendo a este como un ser que se ubica entre finito e infinito, es un ser-haciéndose en ese devenir histórico y social es un ser reflexivo y crítico en busca de su libertad.

## CAPÍTULO UNO CONTEXTUALIZACIÓN

La contextualización es, en este PCP, la reflexión sobre los rasgos de la actual sociedad que ha aislado al ser humano del conocimiento acerca de su devenir creativo y de las dinámicas culturales propias, en América Latina; rasgos que se legitiman a través de las políticas extranjeras que evidencian una comprensión de inferioridad hacia nuestras culturas y porque no decirlo, un cierto desprecio por lo que se ha dado en denominar autóctono; estamos hablando en este caso del consumo, la homogenización, la hegemonía y formas de control social que se ejercen a través de los medios de comunicación y la educación.

Este análisis sobre los rasgos ya mencionados, está relacionado fuertemente con las dimensiones: política, social y educativa de la cultura; del proyecto modernizador y de globalización que han condicionado las prácticas pedagógicas y especialmente permeado la educación al equiparla y asumirla como una empresa del capitalismo.

### 1.1 Modernidad y sus ideales

Bajo ideales de progreso, libertad e igualdad se ha venido forjando la llamada modernidad, esta se caracteriza por ser un periodo en donde se produce profundos cambios en las esferas sociales y culturales, que tiene su origen desde momentos históricos como la ilustración (o también conocido como el siglo de las luces); que tiene su historia en el siglo XVIII y se reconoce como un movimiento intelectual en donde surgen ideales que transforman las dinámicas sociales, formas de pensar sentir, vivir, relacionarse y de comunicarse; en consecuencia se hará un análisis sobre: los ideales que movilizaron las transformaciones; cómo se fue entendiendo la educación y cuáles han sido las consecuencias

para el proyecto de ser humano a nivel cultural y socio-económico con la creación de un nuevo orden social.

El vuelo libre hace referencia a la libertad y autores como Néstor Canclini<sup>1</sup> lo identifica como el proyecto emancipador y lo reconoce como: “la secularización de los campos culturales, la producción auto-expresiva... las prácticas simbólicas, y su desarrollo en mercados autónomos, la racionalización de la vida social y el individualismo creciente.” (Canclini, 2001, p, 51). De manera que se pasa de un paradigma religioso a un paradigma científico en donde el ser humano adquiere la capacidad de ser libre, pues las formas de relacionarse, de producir conocimiento científico y la producción simbólica desde el arte ya no están sometidas a las órdenes religiosas, en consecuencia junto a este ideal se da la primera revolución política con la conquista de los derechos individuales, derecho a la opinión y libre personalidad (Pernett, 1998), este ideal de la modernidad no sugiere ningún problema pero autores como Canclini muestran la contradicciones que surgen ya que la diferenciación entre la moral, la ciencia y el arte hegemónico<sup>2</sup> y la desconexión de los tres con la vida cotidiana desacreditan este ideal.

Este ideal entonces se convierte en un mito, en el *mito de la libertad*, pues esta adquiere un principio meritocrático en donde las personas tienen éxito debido a sus méritos y capacidades, el ahora ciudadano es libre para consumir y adquirir lo que los medios de comunicación venden como felicidad, en esta medida la libertad es equivalente a los aspectos materiales y entendida así es productora de desigualdades sociales, un ejemplo de ello es el arte, con la producción de piezas que solo pueden apreciar y adquirir un número reducido de personas que tenga un buen capital económico y cultural<sup>3</sup>, en palabras de Canclini “para apreciar una obra de arte moderna hay que conocer la historia del campo de producción de la obra, tener la

---

<sup>1</sup>Este proyecto es identificado en la obra del autor, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*.

<sup>2</sup>Este arte es identificado por Canclini como esas obras excepcionales a las cuales solo pueden tener acceso las personas de las elites

<sup>3</sup> Concepto tomado de Pierre Bourdieu quien muestra que el capital puede ser social, cultural, lingüístico y simbólico, y explica que a través de las adquisiciones de capacidades cognitivas, comunicativas, relacionales es perteneciente a un grupo social determinado. (Ávila, 2007, p, 116)

competencia suficiente para distinguir, por sus rasgos formales, un paisaje renacentista de otro impresionista o hiperrealista” (p,55), es así como este ejemplo del arte hegemónico muestra que surgen diferencias sociales, pues el capital sugiere en este caso poseer recursos económicos, educativos para poder acceder a piezas exclusivas del arte, en pocas palabras, “en una sociedad en donde ya no existe superioridad de sangre ni títulos de nobleza, el consumo se vuelve un área fundamental para instaurar y comunicar las diferencias” (Canclini, 2001, p, 54), entonces, el hombre se suelta de las cadenas religiosas para ser aprisionado por otro tipo de cadenas que son las del capitalismo, liberalismo y del neoliberalismo.

El hombre de la modernidad se caracteriza también por el afán de conocer y dominar la naturaleza en un sentido utilitario, es decir, busca conocer las leyes de la naturaleza para poder dominarla y manipularla según los intereses que tengan sobre ella, en pocas palabras: “*El hombre quiere dominar y poner a su servicio toda las fuerzas naturales.*” (Uribe, 1990, p, 88), por otro lado Canclini lo identifica como proyecto expansivo hacia “la tendencia de la modernidad de extender el conocimiento, el control y la posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes...” (p,51). Hay que aclarar que desde este interés por saber o conocer la naturaleza se desarrolla una corriente de gran importancia, el Racionalismo de Descartes (considerado el fundador del idealismo moderno) en donde el conocimiento verdadero proviene de las matemáticas pues duda de los sentidos y por ende de la experiencia, es decir, despoja al conocimiento de toda experiencia y rechaza al empirismo, por ello el status tanto de la ciencia como de la matemática son importantes ya que se utiliza la racionalización para explicar cada una de las dimensiones culturales, sociales, educativas, económicas y políticas, y en consecuencia se acelera la producción de conocimiento científico la utilización de la ciencia y tecnología como único camino para producir conocimiento válido, en esta medida se tecnifica la vida del hombre.

Con las contradicciones que surgen en la modernidad se generan sentidos de vida basados en la competencia, la híper-especialización, se agudizan las desigualdades sociales y con ella aparece la figura del obrero, se fragmenta la comprensión de la vida, se desprecia lo sensible, surgen identidades *extranjeras* muy afines al consumismo, a la repetición, a la homogenización con respecto a todo esto Schiller complementa:

El hombre moderno es un “extranjero”, un ser imposibilitado en su libertad, un ser que ha quedado en manos de mecanismos artificiosos, mera mecanización; es un mundo gobernado por dualidades: entre lo que se vive y lo que se piensa, entre los ideales y la realidad, pero también es un hombre al que se le valora más por sus conocimientos, elevado a la abstracción, y aquél que actúa conforme a la ley, desatendiendo, con ello, las facultades restantes –lo sensible, *creativo y participativo*<sup>4</sup>–. ” (Schiller, 1990, p, 153.)

### 1.1.1 Cambios sociales: el surgimiento del Estado y el ciudadano

Otra de las características marcadas de la modernización es que bajo el discurso de la libertad y autodeterminación aparece la figura del ciudadano, el ciudadano dice José Ignacio López (2005) es un miembro de la comunidad socio-política que constituye la ciudad, pero además que participa activamente en la urbe al ejercitar los derechos políticos y civiles. (p, 23), entonces las ciudades se convierten en lugares donde se toman decisiones, se organiza y priorizan todos los avances tecnológicos referidos a la industria, como la aparición de las fábricas potencializando el desarrollo socio-económico del Estado, en consecuencia, surgen desplazamientos de las zonas rurales a las ciudades que generan el abandono del campo y desvaloración de las actividades en el contexto rural.

Las industrias, la aparición de las maquinarias y con ellas el surgimiento de la producción en cadena muestra la necesidad de que además de controlar la producción, es necesario controlar también los procesos sociales que se va regulando a través del aparato burocrático que generalmente se encuentra en la manos del Estado, es decir, de algunos ciudadanos que se ubican jerárquicamente en la cima, aquellos que poseen el poder y el capital suficiente para controlar procesos de organización social y desarrollo productivo, es así como en la modernidad surge el Estado-nación.

---

<sup>4</sup> El texto en cursiva es agregado por nosotros.

El Estado-Nación, dice López (2005), se institucionaliza en el marco de un territorio específico con una cultura determinada. Las naciones siguiendo los ideales de libertad y autodeterminación velaban porque los pueblos escogieran dirigentes que mediaran la toma de decisiones como actualmente sucede. Este nuevo orden social muestra carencias ya que las personas que pueden acceder a dichos puestos de ser dirigentes y en el actual caso (presidente, alcalde, senadores etc.) puestos políticos administrativos siempre lo conformaron personas de la clase burguesa (la minoría); por otro lado otro cambio social es la gran distinción entre Estados del centro, reconocidos por: ser altamente industrializados, por su gran desarrollo económico y tecnológico; ejerciendo así una figura de poder ante las otras naciones que no tienen el mismo potencial – conocidas como naciones periféricas- junto a la modernización surge el término y los procesos de la globalización, está en un principio tiene ver que con el ingreso de nuevas tecnologías para la producción en los diferentes países, por ejemplo el Ingreso del ferrocarril, barcos a vapor etc.

Con el fin de expandir los mercados. (Quiroz, 2007), conforme avanza las tecnologías y después de las crisis económicas y la segunda guerra mundial se inician las creaciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial con el fin de evitar futuras crisis económicas y las devaluaciones de la moneda. Estas acciones ponen en el centro de poder a las grandes potencias como Estados Unidos, que después de la Segunda Guerra Mundial adquirieron bastante poder tanto así que la moneda de referencia internacional fue el dólar.

Estas acciones mencionadas sugieren funciones del Estado-nación las cuales son: ser regulador de la moneda, el trabajo, el comercio internacional, los flujos del capital, la protección del mercado interior, regulador del funcionamiento social (Vega, 1999), esta regulación por su puesto está directamente ligada con la necesidad del Estado por el funcionamiento eficiente y eficaz sobre la producción de los productos que tienen como consecuencia la homogenización de los seres humanos y la vinculación de las formas de vida y de producción como el taylorismo, fordismo, es decir, la sumisión del hombre a la máquina y la separación que surge entre la planificación de la ejecución, no tiene tiempo para que el ciudadano reflexione (López, 2005. P, 26), por ende el ciudadano es libre para elegir más no tiene tiempo para elegir por efecto de la demanda socio-económica del actual Estado moderno,

que lo convierte en obrero que debe trabajar en las industrias para poder sobrevivir, trabajar para consumir lo que se produce, entonces el obrero no tiene tiempo para ser libre ya que las estructuras sociales le imponen una manera de sostener al Estado y el ciudadano ya no se siente participe de la sociedad.

### 1.1.2 Escuelas de las masas, educación para la industria y el Estado moderno

Con las transformaciones que ya han sido mencionadas y en la búsqueda de la realización de los ideales, se ve la necesidad de una educación institucionalizada –la escuela-, esta busca la escolarización de las masas, es decir, educación para todos hasta las capas más bajas de las poblaciones; la escuela fabril<sup>5</sup>, como la llama José Ignacio López es vista como instrumento de reproducción social-cultural que responde a dinámicas de una sociedad consumista y capitalistas, y su función es reproducir y mantener las formas de vida y de trabajo que sostengan las lógicas económicas, políticas y culturales del naciente Estado moderno. (Lundgren citado en Kemmis, 1993, p, 47) Todo lo anterior se logra a partir de la construcción de los currículos, pues este proceso se encuentra fuertemente influenciado por la industria, que comienza a modificar la construcción curricular para aportar al desarrollo de los países, esta dinámica generó la separación entre la planificación y la ejecución de la enseñanza, es decir, alguien diseña el currículo (por lo general agentes externos de la práctica educativa como por ejemplo las editoriales) y otros lo ejecutan (los profesores y los estudiantes).

Sin ir más lejos, la planificación y construcción del currículo comienza a ser importante para mantener el orden social de la época, entonces el currículo adquiere un enfoque sistemático con la aplicación de principios, modelos y técnicas que tienen una relación estrecha con el desarrollo económico y las relaciones de poder, esto indica la necesidad de *control y manipulación* de los ambientes de aprendizaje a través del currículo (Grundy, 1998)

---

<sup>5</sup> La escuela fabril hace referencia a la similitud de la escuela con la fábrica y en su estructura de organización, es decir, la escuela toma los modelos Fordista y Taylorista de la organización de las empresas para organizar la enseñanza (López, 2007, p, 27)

para comenzar a configurar la manera de ser y actuar de los sujetos, como lo indica Nelson López (2004) una de las formas en las que la escuela puede cumplir esta función es a través de la selección de la cultura, ya que esta expresa una manera de actuar sobre los sujetos, prefijar sus comportamientos, esto con el fin de ubicar a los individuos en la división del trabajo, otorgarles una determinada posición social e inclusive económica (Jiménez, 2004) que incorpora valores de eficiencia, obediencia y aceptación a la autoridad (kirk, 1990) pues la finalidad de la Educación responde a: Producir una fuerza de trabajo cualificada y que esta se trasmite de generación en generación, con el fin de mantener unas formas de vida y de trabajo que sostengan las lógicas económicas, políticas y culturales del Estado moderno. (Lundgren citado en Kemmis 1993).

La excesiva importancia que la escuela le atribuye al currículo técnico como único camino legítimo de pensar la enseñanza muestra la problemática de no pensar en problemas socialmente relevantes como la tolerancia, la sensibilidad, la participación, la convivencia, la libertad que son condiciones fundamentales para entender la educación; pues los intereses de que todo sea planificado y controlado radica en no incitar a los estudiantes a cuestionar lo que se trabaja en clase (Apple, citado en kirk, 1990), y esto produce personas oprimidas, obedientes, alienadas debido a que el currículo técnico como esquema a seguir, resalta los medios ¿Cuál es la mejor forma para...? por encima de los propósitos ¿Por qué es importante...?. Se centra más en el producto que en el proceso (kirk, 1990) y siempre busca la manera más eficaz de conseguir los objetivos; haciendo la analogía de la escuela con la industria López (2007) dice: “la materia prima son los estudiantes que a través del currículo fragmentado en múltiples disciplinas de modo secuencial y lineal acabara siendo forjados como futuros obreros” (p, 27)

Este tipo de currículo hace que los estudiantes y hasta el mismo profesor comience a trabajar sobre los intereses de otros sin cuestionarse, haciendo que se sientan cómodos dentro de los roles que se les han impuesto pues como lo menciona Apple (1997), las industrias no actúan mecánicamente sobre los temas educativos, sino que su influencia o formas de control se han vuelto mucho más complejas de revelar, lo que quiere decir es: que a través de la cultura del aula se construyen unas ideologías que apuntan a la satisfacción de las necesidades

del mercado sin que el estudiante y muchas veces el profesor lo perciban, generando cierto tipos de prácticas que se realizan cotidianamente en la escuela, fortaleciendo un tipo de cultura de corte neoliberal que mediante la inculcación de signos y prácticas buscan la homogenización cultural, domesticando al cuerpo, configurando nuestra forma de ser, actuar y sentir.

## 1.2 Encrucijada de América Latina entre modernidad, modernización y globalización

“la modernidad se comporta en América Latina  
como una hija bastarda, y como tal,  
despojada de los derechos y ventajas  
de los hijos legítimos”-Joaquín Santana

La modernidad, la modernización y la globalización son acontecimientos que han venido sucediendo en América Latina de manera contradictoria, pues en la cita con la que inicia este texto indica que la idea de progreso que nos vendieron traían ya nuevas formas de esclavitud (Barbero citado en Peron, 2009), se hace necesario aclarar lo que se entiende por modernidad y modernización esta última es: “El proceso de mutación de orden social indicado por las transformaciones derivados del desarrollo y la técnica” (Ávila, 1994, p, 22), esto hace referencia a que la modernización asume los proceso de forma instrumental, muy en la línea del desarrollo tecnológico; por otra parte se entiende por modernidad “un proceso de desencantamiento con la organización religiosa del mundo que implica una ruptura con todo tipo de legitimación religiosa de orden social y del poder” (Ávila, 1994, p, 23), es decir, la modernidad supone una etapa histórica (Canclini, 1989) y la modernización sostiene procesos socioeconómicos que constituyen la modernidad, entendiendo a grandes rasgos estos conceptos América Latina queda encrucijada en dichos procesos, pues como se mencionó anteriormente la modernidad fue un fenómeno que trajo grandes cambios sociales entre esos, el surgimiento del Estado-Nación del centro, es decir, países desarrollados que mostraron e impusieron unos modelos de desarrollo modernos que fueron dispersados por todo el mundo, complementa (Peron, 2009):

Modelos que América Latina tomó prestado de los países desarrollados y prósperos, los cuales sólo han intensificado las desigualdades y la exclusión social, con aumento de la desnutrición, las enfermedades causadas por falta de tratamiento y educación sanitaria, la mortalidad infantil, el desempleo, la violencia, la marginalidad y discriminación de grupos minoritarios, el crecimiento demográfico y la urbanización incontrolables, la industria de la cultura, la influencia de los Estados Unidos y de su estilo de vida. (p, 17)

Lo que nos muestra es que América Latina ha sido modernizada a la fuerza, con procesos de modernidad que entran en contradicciones. Un ejemplo de ello es que en algunos lugares de Latinoamérica como Colombia no ha acontecido la secularización, ya que lo religioso, lo político y científico se ha organizado para producir nuevas formas de control y opresión; por otro lado también se muestra que la entrada de la modernidad a Latinoamérica se ha dado de manera desigual debido a que existen regiones en un mismo país que se modernizan más que otras, pues como ya se ha venido mencionado anteriormente las vías de la modernización depende directamente de los recursos económicos, la tecnología y el desarrollo de las ciencias que se convierten en un pilar para el progreso, pero al existir lugares que no cuentan con dichos recursos para ser modernos se genera un desequilibrio y nuevas formas de vida basados en la diferencias sociales, injusticias, violencia y marginalidad, en el caso Colombiano una persona del campo o que habita las selvas amazónicas no tiene la oportunidad de *progreso* en relación con las ciudades, lo que ha generado diferencias y desprestigio a las personas que aún le cuesta esta lógica de la modernidad, estas comunidades (indígenas, afros, campesino) han sufrido en carne propia las injusticias que son generadas por el ideal de progreso.

El desarrollo en América Latina ha ocurrido en medio de la expansión de los medios masivos y la conformación del mercado cultural según José Joaquín Brunner citado en Barbero (1995)

... La modernidad en América Latina se enfatiza en el descentramiento de las fuentes de producción de la cultura desde la comunidad a los "aparatos" especializados, en la

sustitución de las formas de vida elaboradas y transmitidas tradicionalmente por estilos de vida conformados desde el consumo, en la secularización e internacionalización de los mundos simbólicos, en la fragmentación de las comunidades y su conversión en públicos segmentados por el mercado. (Barbero, 1995, p, 12-33)

Es así como en la modernidad se generan hibridaciones entre lo autóctono y lo extranjero, lo popular y lo culto, lo tradicional y lo moderno en perspectiva del consumo, se ha producido identidades muy a fin a las lógicas del mercado, “las experiencias culturales han dejado de corresponder lineal y excluyentemente a los ámbitos y repertorios de las etnias o las clases sociales” (Barbero J. M., 1995) pues las formas de vida se han ido moldeado por las industrias culturales.

### 1.2.1 Mitos de la globalización y la modernidad

La globalización refuerza algunos mitos de la modernización, de hecho autores como (Peron, 2009) identifican que la modernización adquiere un nuevo sentido, el de lo global (p, 17); siguiendo las dinámicas del capitalismo los mitos identificados por Renán Vega (1999), que se refuerzan en América Latina son : *El mito del progreso, mito de información y comunicación y el mito de la técnica*; A partir de estos mitos los ciudadanos hemos construido imaginarios colectivos en pro de la cultura capitalista.

El *mito del progreso*, está relacionado con la manera de entender el progreso como sinónimo de acumulación de bienes materiales y producción de mercancías, esta concepción de progreso está altamente relacionada con la definición de Desarrollo Humano que el PNUD, entiende como: “El proceso de expansión de capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades”; esta definición está ligada a la adquisición de capacidades para obtener oportunidades, *¿Cuáles oportunidades? ¿Quiénes dan esas oportunidades? y ¿para que quienes son verdaderamente esas oportunidades?* Dentro de este análisis se puede decir que, la palabra oportunidad esta disfrazada tras la persecución del ideal de un futuro mejor, interpretado este como la adquisición de objetos pues estos conducen al éxito dentro de

las lógicas del mercado, pero para poder acceder al éxito se debe estar dispuesto a ingresar a las dinámicas del mercado, como consecuencia en América Latina se produce una cierta homogenización del consumo que crea y delimita niveles, no es extraño ver personas pertenecientes a las clases bajas comprar artículos que son imitaciones de algunas marcas reconocidas socialmente, con precios más exequibles para dichas clases por ejemplo, en Colombia se mueve un vasto mercado de imitación de diferentes marcas entre las más reconocidas están: Nike, Adidas, Reebok, Apple, Studio F. Entonces desde el consumo también se generan grandes diferencias sociales y se contribuye a la individualización y competencias produciendo desigualdades.

El *mito de la información y comunicación* tiene que ver con la identificación de la sociedad moderna, como sociedad de la información y el conocimiento, se llega a asegurar que el homo informaticus ha sustituido al homo sapiens y al homo faber (Vega, 1999) pues en estos tiempos el desarrollo de la tecnología y el buen manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) juega un papel muy importante en la estructuración de las sociedades, por ende como ya se mencionó anteriormente América Latina ha sido modernizada de manera inequitativa, pues el desarrollo de las tecnologías no se ha dado en todos los territorios de igual manera lo cual genera marginación, injusticias, violencia; entonces la globalización es entendida como:

Portadora de sugerentes modos de vida que impactan tanto la facticidad como los imaginarios, tanto los ideales como las expectativas y entraña cambios profundos en las culturas locales. Es un fenómeno de corte social y cultural que remueve valores como la identidad, la pertinencia, la tradición, las percepciones y las prácticas. (Arboleda 2004, p, 92)

Entonces la globalización con la aceleración del fenómeno tecnológico produce una construcción de realidades a través de los mass médium que ayudan a crear identidades de ciudadano desde el perfil consumidor, pues a través de estos se promueve un mundo feliz por medio el consumo ilimitado de productos; desde el mito de la información y comunicación se divulgan formas de ser que van configurando las formas de actuar, pensar y sentir a favor del

modo capitalista ya la globalización no se preocupa por la producción en cadena de bienes materiales pues la industria se transforma y es la información la materia prima fundamental, esto es identificado por (López, 2005), como capitalismo cultural (p, 34), lo que indica que surgen interdependencia entre iconos de masas muy visibles en todo el consumo de música, telenovelas o programas de concurso quienes muestran unas identidades que son *extrajeras*, identidades fragmentadas y homogenizadas que poco a poco el Latinoamericano ha ingresado a su vida desplazando lo afectivo hacia lo económico.

El *mito técnico* tiene que ver con que:

(...) cualquier problema de la sociedad es una simple cuestión de ausencia o carencia de técnicas, de artefactos y de mediaciones tecnológicas, por lo que el asunto puede ser solucionado en forma simple con la introducción de éste o aquél sofisticado aparato o computador. (Vega, 1999, p, 73).

Este mito muestra la pérdida de los espacios de encuentro, del diálogo, de la expresión y la participación, pues la técnica suplanta estos procesos, no se quiere llegar a decir que lo técnico no tenga importancia, solo que no es posible que se reconozca como la única forma para la solución de problemas sociales, culturales y ecológicos, pues este mito ha reforzado la desaparición de espacios de participación de las comunidades, ha desvalorizado lo sensible y lo creativo, para complementar dice Schiller citado por Luz Elena Gallo (2011) “el pensador abstracto posee casi siempre un corazón frío, porque fracciona las impresiones, que sin embargo sólo conmueven al alma cuando constituyen un todo; el hombre ... no es capaz de extenderse hacia otras formas de representación.” (p, 40)

Estos mitos no surgen uno por separado del otro si no que se complementan para generar nuevas formas de control, por ejemplo en el ámbito educativo dada la relación entre la divulgación de innovación *centro- periferia* y la posición de América Latina como los países nombrados en vía de desarrollo muestran una dependencia en las decisiones educativas sobre las discusiones y programas desarrollados al interior de organismos internacionales como la

UNESCO y la OEA (Martinez et al, 2003); estos cambios que se propician desde el centro, generan una homogenización y masificación, tanto del ritmo como de los contenidos de las reformas educativas, es decir, esas entidades deciden, en las escuelas latinoamericanas que se debe trabajar y bajo qué criterios.

Estas decisiones que se toman desde afuera hacia adentro lesionan fuertemente la cultura Latino-americana por ejemplo en Colombia bajo el nombre de los currículos estandarizados se pasan por alto las particularidades y las problemáticas de los contextos y se comienza a responder a dinámicas que solo favorecen a otros y no a las comunidades, generando excesiva competencia y ruptura en los lazos de solidaridad, ya que influenciados por lo que nos venden los medios de comunicación como felicidad, los colombianos y porque no decir los Latinoamericanos hemos tratado de entrar e identificarnos con estos estilos de vida europeos considerados como superiores y se comienza a desvalorizar al campesino, al negro, al indígena; se vive en una sociedad de la imagen en donde solo se preocupa por consumir, por estar a la moda, por tener, esto muestra la dependencia de Latinoamérica. Pero no todo está perdido, autores como Néstor Canclini y Rubiela Arboleda, resaltan que aunque exista la frecuente preocupación por la homogenización y estandarización de la vida, en Latinoamérica también han surgido (en una proporción pequeña) la preocupación por resignificar lo local (lo reconocido como propio) dentro de lo global, es decir, que con los procesos de globalización se generan culturas de hibridación que tejen ese puente entre el devenir de lo nuevo y lo antiguo para construir sentidos de vida que respondan a las particularidades de la realidad, ejemplo de ello son algunas expresiones motrices que se han generado en los diferentes contextos latinoamericanos que lejos de responder a las dinámicas del mercado, comienzan a girar en torno a preocupaciones y necesidades de los contextos.

### 1.3 Educación física reproductora de cultura dominante

La educación física desde el ámbito educativo ha respondido también al uso excesivo de la razón y la técnica como única manera de construcción de la clase, en consecuencia esta ha sido instrumentalizada obedeciendo a la lógica del mercado capitalista y cultural. De ahí que

no es extraño encontrar numerosos análisis que interpretan la educación física como parte del juego de poderes mediante la cual opera un orden social represivo (Pedraz, 2016, p, 135), vista la educación física desde instrumentalización ha promovido el entender al hombre desde el dualismo cartesiano, es decir, entender al hombre-cuerpo desde el racionalismo es verlo como algo material y objetivo que puede ser explicado desde la lógica-matemática, pues puede ser medido, pesado, pueden identificarse sus funciones, estructuras y partes.

Siguiendo la idea anterior se considera pertinente que los siguientes párrafos se centren en la preocupación del cómo la educación física *ha estado a favor de la razón, el conocimiento científico y la subordinación de la sensibilidad, para el sostenimiento de la sociedad capitalista-productiva*, para ello analizaremos las siguientes categorías con el fin de entender cuáles han sido los discursos que se han promovido: La relación de la educación física con la salud y actividad física; relación de la educación física con el deporte; y el cuerpo de la educación física dominante

### 1.3.1 Relación de la educación física con la salud y actividad física.

La educación física escolarizada desde sus inicios está fuertemente influenciada por los discursos médicos que promueven la relación de la disciplina con la salud, pues se comienzan a promover ideas de que el ejercicio físico y la actividad física es fuente de equilibrio psicosomático (física, mental y moral) y deben ser prácticas de la educación física; estos discursos cabe aclarar, son reforzados tanto por médicos como por pedagogos, pues se toma la clase de educación física para comenzar a prevenir, corregir posturas y conductas desde la gimnasia, entonces se ve la higienización de los cuerpos mediante la tendencia de condición física para la salud.

Después de la escuela gimnástica sueca y su gimnasia correctiva e higiénica aparecen los aeróbicos como otra manifestación de las prácticas corporales que conducen a la buena salud, aunque aparecen fuera de las instituciones educativas estas las asumen como contenido propio de la educación física, hay que recordar que la teoría de los aeróbicos fue creada por Kenneth

Cooper, un trabajo basado en la resistencia aeróbica asociada a la salud, esta teoría tuvo gran acogida en las escuelas, por lo que no es difícil encontrar personas a las cuales les aplicaron el famosísimo Test de Cooper bajo el discurso de mejorar la resistencia aeróbica y en consecuencia mejorar la salud, cabe aclarar que este no ha sido el único test que la educación física ha implementado, pues el test hace referencia a pruebas destinadas para evaluar conocimientos, aptitudes o funciones. En el caso de la disciplina académica ha sido utilizada como sinónimo de evaluación física y de rendimiento, otros test que han sido utilizados son: Test de leger o Course Navette, test de Burpee, test de Wells o elasticidad, el test de fuerza de brazo, de abdomen entre muchos otros que han sido elaborados para investigaciones deportivas o médicas pero que no se producen dentro de la escuela con fines educativos y son utilizadas indiscriminadamente desde la clase de educación física influenciados bajo el discurso de rendimiento y salud, se busca medir, cuantificar, estandarizar y clasificar a los estudiantes.

Con los aeróbicos se comienzan a crear nuevos estilos de vida saludables, que afianzan la definición de la salud dada por la OMS “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2016), esta definición hace referencia a un bienestar total: sentirse bien, verse bien y percibirse bien; esta concepción consolida la máxima “mens sana in corpore sano” (Pedraz, 2016, p, 200) a partir de dicha definición aparece la cultura del fitness que tiene como propósito: mejorar la salud y alcanzar un acercamiento al cuerpo estético ideal, que está muy en la línea de los modelos corporales europeos (mujeres delgadas, rubias, blancas, hombres esbeltos, fuertes), alimentación light, la cosmética interna y externa, esta cultura del fitness crea estilos de vida saludables que vincula al ciudadano con factores de productividad y consumo, en consecuencia tener una vida sana o saludable girar en torno a los valores que la práctica de los ejercicios físicos en especial el físico-deportivo exige y fomenta.

El imaginario burgués de la salud en solidaria defensa del orden social y moral hegemónico, responde al control y homogenización de los cuerpos. Como anteriormente se mencionó la cultura del fitness y los aeróbicos no solo invaden la clase de educación física si no que estas prácticas se normalizan en los tiempos de ocio, recreación y tiempo libre. Un

ejemplo de ello es el programa recreovía del IDRDR “este programa busca promover y generar hábitos y estilos saludables a través de la práctica de la actividad física dirigida y musicalizada en espacios acondicionados y adecuados para la práctica libre...” (IDRD, 2016) se hace evidente que mediante el discurso de la salud se ha venido implementando y legitimando prácticas corporales que buscan la homogenización, el consumo, la estandarización de los cuerpos, los cuerpos estereotipados.

### 1.3.2 Relación de la educación física con el deporte

El deporte en nuestra sociedad latinoamericana se muestra como un gran colonizador de la cultura (Pedraz, 20016, p,145) este se ha extendido por diferentes territorios propagando formas de ser que no son propias de los pueblos, ha trasformando las juegos autóctonos o tradicionales y también el ocio y tiempo libre por la hiper-reglamentación que limita la espontaneidad, en consecuencia el hombre mediante la deportivización comienza a repetir esquemas perdiendo su posibilidad de crearlos, inventarlos, construirlo. El deporte también tiene un vínculo fuerte con los discursos sobre la salud *el deporte es salud*, estos sigen los discursos de la salud pero se dirigen mas hacia el rendimiento y utilización de la técnica .

La educación física deportivizada construye una relación de apredizaje no menos intrumental que con el ejercicio fisico, una de sus máximas es “aprender a moverse” que encuentra el camino del las técnicas deportivas como contenidos y producen la ideología del sport-man, no es extraño llegar a una clase de educacion fisica y que los estudiantes esperen que se les enseñe algún deporte (fútbol, basquetball, patinaje, natación) pues mediante la deportivización de la clase de eduación física se han legitimado estas prácticas como contenido priorizado de las diferentes sesiones; el deporte en las escuelas aparece en las Publics Schools de Inglaterra en el siglo XVIII, asociado por la necesdiad de control, este aún en la actualidad sigue siendo una manera de control del estudiante, de dependencia y sumición, de adoctrinamiento, y se habla de la domesticación de los cuerpos ya que la inculcación deportiva no solo genera una lesión a la salud si no que también compromete la formación diversa, multicultural del estudiante, generando actitudes agresivas y competitivas correspondientes a la idea de éxito.

El deporte genera cuerpos individualistas ya que se procura ganar a toda costa, la implantación de hábitos deportivos burgueses sostiene toda una organización de vida legitimando la sociedad burguesa y el capitalismo, en América Latina la educación física ha tomado algunas prácticas deportivas de competencias permeadas por estrategias de entrenamiento, técnicas deportivas, códigos gestuales, diseños y escenario de mercantilización. (Arboleda, 2004, p, 78), se han tomado prácticas deportivas sin ninguna transformación que propagan los discursos de adoctrinamiento de los cuerpos que pasan por alto las particularidades del contexto y se han intentado copiar las formas de organización del deporte en el sistema-mundo (federaciones, clubes ligas,) horas de entrenamientos, ropa adecuada para el entrenamiento deportivo, bebidas energizantes y accesorios que deben adecuar los estudiantes.

### 1.3.3 El cuerpo de la educación física dominante

El cuerpo de la educación física es estudiado bajo conocimientos propios de la ciencia, la medicina, la fisiología, la biología etc. y desde esta perspectiva el cuerpo es un objeto que puede ser fragmentado, medido, es externo, es observable, manipulable y cuantificable, el estudio del cuerpo se realiza con el fin de potenciar el rendimiento de las fuerzas de trabajo buscando la domesticación del cuerpo, por ello Barbero (1998) habla de la construcción de un cuerpo vigoroso un cuerpo máquina que es sumiso y dócil frente a la reproducción de los valores del capital, es decir, un cuerpo que mantiene soporta, tolera, padece las relaciones de trabajo que el cuerpo debe soportar. La educación física escolariza el cuerpo y esta escolarización apunta a que se rinda culto a esos discursos dominantes que esquematizan al cuerpo con ideal de hombre europeo, “los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa cuerpo 10 femenino, y del joven-guapo-y-tonificado varón metrosexual, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades” (Barbero, 1998), que sostiene la cultura del fitness, bajo la premisa de que la salud es sentirse y percibirse bien, reforzando el pensamiento que la sociedad neoliberal y globalizada necesita.

Por lo anterior al menos en Colombia con el discurso de las Misiones Alemanas, de la higiene y mejoramiento de la raza se presta bastante atención al cuerpo, desde perspectiva del tema racial, Colombia se ubica en procesos de retraso, pues como lo menciona Echeverría citado en (Cabra y Escobar, 2013). “Nuestras etnias, mestizajes y culturas resultaron atrasados y obsoletos. Así, una especie de blanquitud del cuerpo emergió para constituir la imagen homogénea y predominante de una nación que aspiraba a un proceso civilizatorio de desarrollo” ya que la diversidad racial y cultural era consideradas como mal sanas, inferiores y hasta salvajes, desde la educación física se promovido el rechazo a los cuerpos diferentes, al negro, al indígena, al mestizo y rendido culto al blanco como cuerpo bello, productivo y racional. No es difícil ver estas discriminaciones en donde estudiantes comienzan a tratar mal a las personas pertenecientes a diferentes razas.

El cuerpo entonces es visto como: “accesorio de la persona, se desliza hacia el registro de poseer... la unidad de la persona se rompe y esta fractura designa al cuerpo como a una realidad accidental, indigna del pensamiento” (Le Breton citado en Cabra y escobar, 2013, p, 34). El cuerpo desde el dualismo cartesiano mente-cuerpo en donde el cuerpo no piensa si no únicamente la mente se desprestigia al cuerpo y se busca que desde la escolarización se moldee el cuerpo para hacer énfasis en el cuerpo productivo, regulado por horarios y rutinas, esto se plasma en la visión de un cuerpo disciplinado ausente de pasiones e impulsos o sentimientos.

Por las razones ya expuesta, se hace necesario la formulación de una propuesta en perspectiva crítica que lleve a pensar una educación no física sino corporal, es decir, una educación que comprenda la complejidad del ser humano con el fin de transformar la realidad, superar los procesos de dominación del cuerpo y la cultura de consumo; lo que este PCP se propone es reconocer que es necesario construir un puente entre lo tradicional y lo nuevo, construyendo expresiones motrices que dignifiquen la cultura y su diversidad y que reflexione sobre los modos de control para que se haga evidente la necesidad de la búsqueda por la libertad.

## CAPÍTULO DOS PERSPECTIVA EDUCATIVA

Este proyecto *Educación Física: encuentro de saberes para la construcción de sentidos de vida* constituye una alternativa educativa en perspectiva crítica, en cuanto reconoce al hombre como un ser histórico y crítico que identifica su contexto desde la memoria, el conflicto, el poder y las sensibilidades (McLaren, 1995, p. 25) y que construye las prácticas culturales desde la diferencia, la diversidad y sus especificidades, parte de la necesidad de reconocer una educación en y para la libertad desde el encuentro de saberes, en donde la educación física es un espacio de negociación cultural de las experiencias corporales para la construcción de sentidos de vida.

En coherencia con lo anterior la perspectiva se teje desde las componentes humanístico, pedagógicos y disciplinar pues estos guardan relaciones que permiten la toma de decisiones frente a la planeación del diseño curricular; el componente humanístico está construido por la concepción de hombre y educación para la libertad; el componente pedagógico formado por la pedagogía crítica, el currículo y las categorías principales del PCP que se vinculan con la concepción de educación y hombre; y por último el componente disciplinar que reconoce la experiencia corporal como objeto epistemológico de la educación física y permite construir el tejido con los anteriores componentes, lo que significa que ninguna de los componentes de la perspectiva es independiente si no que uno depende del otro.

### 2.1 Hombre y educación para la libertad

Educación, es en esta propuesta pedagógica una mediación cultural de valores que le confieren al hombre la posibilidad de pensarse como un proyecto inacabado, un ser haciéndose en el devenir histórico, social, reflexivo y crítico que lo llevan a la necesidad de construir formas de vida para la libertad. En este sentido Zambrano (2007), nos dice que la educación tiene que ver con el proyecto de ser humano y los valores que lo sustentan (p, 41) en consecuencia preguntarse por la educación es cuestionarse por el hombre; ¿Qué se entiende por hombre?, ¿Cuáles son las finalidades que el hombre construye junto a la

educación?, ¿cómo educar para la libertad? y ¿Cómo se entiende la libertad? Son algunas de las preguntas que orientan el desarrollo de este PCP.

El hombre es un ser inacabado, multidimensional, es una totalidad y es un ser en búsqueda de su perfección Luz Elena Gallo (2005), postula: el hombre es lo que hace, dice, desea y lo que piensa, es un ser necesitado de educación; lo cual sugiere que todo hombre deviene sujeto educable en cuanto y tanto éste debe ser integrado a los patrones culturales para participar plenamente de la vida en sociedad (Zambrano, 2006, p, 124), lo cual no indica que la inclusión deba estar entendida en forma de adiestramiento pues la educación reducida a un medio de trasmisión ha servido para fortalecer los valores de la cultura de occidente (homogenización, opresión, consumismo, repetición), por el contrario la integración del hombre a los patrones culturales está comprendida desde la socialización, en donde se transmiten los patrones culturales en constante reflexión, conciencia, creación, recreación y participación del hombre.

La educación al estar comprometida con el devenir del hombre lo afecta en la totalidad de sus dimensiones (biológica, social, cultural, estética, motriz), pero para que esta afecte todas las dimensiones del ser humano ésta también debe desarrollarse en sus dimensiones, Zambrano (2006) nos muestra tres dimensiones de la educación que desde nuestro proyecto son pertinentes tener en cuenta:

**Dimensión Espiritual:** Tiene que ver con el acto de contemplación, como por ejemplo cuando aprendemos a leer entramos en una contemplación especial con el mundo y nos transformamos, cabe destacar que el leer consiste en un acto precedido por el conocimiento y no solamente el hecho de decodificar la palabra (Zambrano, 2006, p, 56), desde esta dimensión el aprender es contemplar el mundo de otro modo y estar en el de una forma especial, todo saber que trasforma el modo de vivir, sentir, actuar de un sujeto se ubica en la dimensión espiritual de la educación (Zambrano, 2006, p, 57) y en esta dimensión ubicamos lo sensible que este PCP pretende abordar, pues en lo sensible el hombre es un ser perceptivo de su realidad por tanto es capaz de leer su contexto y de actuar de manera consecuente.

**Dimensión Política:** Esta dimensión se refiere a las prácticas el diálogo- acción, lo cual sugiere adoptar posiciones que nos lleven a una práctica constante y activa del ser humano en desarrollo armónico de cada una de sus dimensiones y en función al reconocimiento del otro y lo otro (Zambrano, 2006, p, 58), por ello una educación completa entenderá esta dimensión como lo nombra Freire (1969), una oportunidad en donde la educación permita el diálogo, el debate, la toma de decisiones frente a los problemas que como sociedad tienen.

**Dimensión Social-económica:** Tiene como principio poner al servicio todo lo aprendido en función a las transformaciones de las prácticas y funciones laborales, surgimiento de nuevos estilos de trabajo se constituyen al relacionarse con el otro y con la colectividad, desde este proyecto el poner al servicio de los otros lo aprendido, quiere decir que se buscará que desde la colectividad que se construyan sentidos de vida en la participación, creatividad y sensibilidad que reconozcan su realidad y busquen alternativas de no cosificación del ser humano ni de la educación.

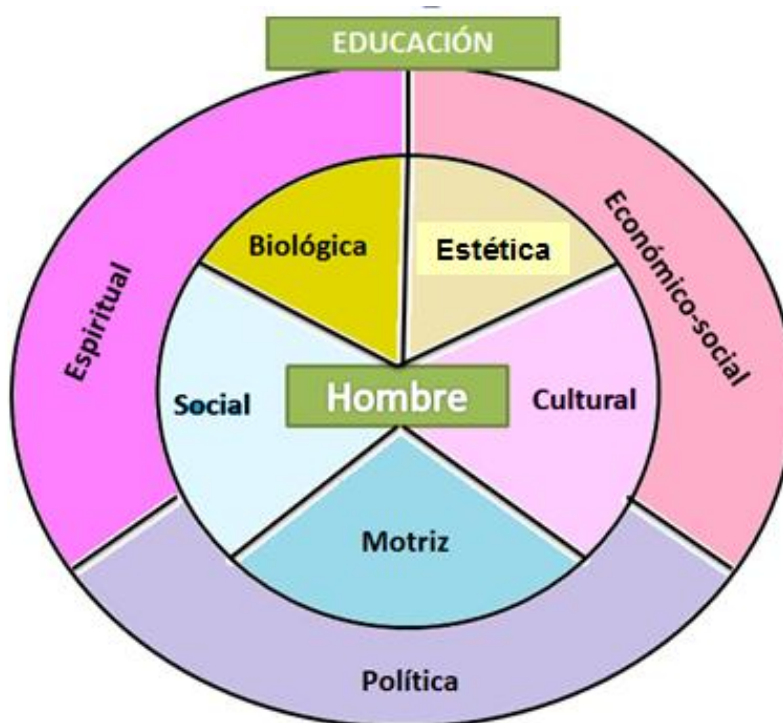


Figura 1 Relación de las dimensiones del hombre y la educación

Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones son importantes ya que una educación que solo desarrolle al ser humano en la dirección del consumo y la cosificación seguramente no habrá potencializado la dimensión espiritual ni política y habrá distorsionado la dimensión socio-económica de la educación, en este caso se entiende que la educación está comprometida con el devenir del ser y en términos de Maurice Debasee (1903-1998), *“la educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo”*, Jerome Brunner (2000), afirma en el mismo sentido que:

Ya la educación no debe entenderse como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas, reglas, valores, tradiciones que se requieran para ganarse la vida, es decir, que no solo de pan vive el hombre; ni de matemáticas, ciencias y las nuevas tecnologías de la información ... la tarea central de la educación es crear un mundo que de significado a nuestras vidas, a nuestros actos a nuestras relaciones y por ello el proceso de socialización que es la educación nos ayuda a encontrar caminos en nuestra cultura para comprenderla en sus complejidades y contradicciones (Bruner, 2000, pág. 10).

Estas ideas ayudan a entender que la educación está al servicio de contemplar las necesidades de educabilidad que el hombre tenga, pues este es un proyecto inacabado, impredecible y abierto que debe hacerse a sí mismo, por ende se dice que el hombre está necesitado de educación, ya que desde esta encuentra que es un proyecto y por lo tanto buscará los sentidos que lo empujen hacia un continuo incesante de hacer y hacerse a sí mismo (Gallo, 2016, p, 28). Desde este proyecto se entiende como lo menciona Zambrano (2006), que el acto de educar se funda en la utopía por la libertad del hombre (p, 124).

### 2.1.1 Educación para la libertad

La educación al considerarse mediación cultural de valores, se inscribe en una educación para la libertad, desde este proyecto no se busca seguir reproduciendo los valores de la cultura dominante si no que a partir del desarrollo de las diferentes dimensiones tanto del hombre como de la educación se entiende que debe contribuir a una educación para la libertad y no para la domesticación, pues educar para la libertad dice Freire (2005):

Significa una búsqueda constante, pues la liberación a la que se trata aquí es un proceso en la cual el hombre no llegara por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda, por el reconocimiento y conocimiento de la necesidad de luchar por ella. (p, 42)

Esto quiere decir, que tanto el educador y el educando descubren sus estados de opresión y comienzan a buscar las maneras de construir sentidos de vida que se proyecten hacia la liberación mediante la praxis, esta entendida como accion- reflexion verdaderamente trasformadoras de la realiadad fuente de creacion y conocimiento “pues la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente, búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo” (Freire, 2005, p, 45). Educar para la libertad en el contexto latinoamericano sugiere construir un currículo que lejos del currículo técnico comience a responder a las necesidades particulares de los territorios, es construir conocimientos que nos ayude a tener una lectura critica sobre el mundo para poder trasformarlo y no serguir siendo una pieza mas que sostiene el estado moderno. Erich Fromm citado por Freire (2005) complementa: Libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina. (p, 72).

La libertad es un proceso que se construye con el otro,—no como aquella que ha sido promovida en los discursos de la modernidad (acumulación de objetos) más bien es un encuentro con el otro para las trasformación de la realidad tratando de recuperar la máxima de aprender a aprender, lo cual significa reconstruir al sujeto social educable y reconocerlo como un ser que es capaz de pensar y pensarse para la construcción de sentidos de vida, no de manera aislada si no en comunión con el otro, y ese encuentro con el otro esta mediado por el diálogo, este dice Freire (2005),

El diálogo es una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia un mundo que debe ser trasformado y humanizado, no pude reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro... Tampoco es una

discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad (p, 109).

Lo que muestra que para una verdadera liberación el hombre debe comunicarse mediante el diálogo y el hombre dialógico sabe que el poder de hacer, crear y transformar esta en todos los hombres y que son seres que mediante la transformación de la realidad orientadas a la libertad se convierte en seres históricos, pues el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo (Freire,2005, p 107) pues mediante este se produce colaboración, esta última es condición para la libertad pues dice Freire (2005) “nadie libera a nadie, nadie se libera solo los hombres se libera en comunión ”

## 2.2 Cultura como encuentro de saberes

La cultura es un concepto polisémico, desde su etimología *cultura*, *cultus* se relaciona con el hecho de cultivar la tierra, también proviene del latín *colere* que significaba atender, cuidar, trabajar, cultivar y hasta adorar; pero es en el renacimiento en donde se le da al concepto cultura una semejanza más cercana con el hecho del cuidado y el crecimiento de las mentes, en el sentido de educarlas. (Margarita Rosa Serge, 2002, p, 17). De hecho el concepto cultura conserva todos sus significados a lo largo de la historia, Ludwig Wittgenstein citada por Serge (2002) enuncia:

Es como una ciudad muy antigua con su laberinto de callejuela y plazoletas de edificios nuevos y viejos, de cosas con adicciones de distintas épocas rodeada por una multitud de barrios recientes con calles regulares y uniformes. (p, 18).

Esto nos remite a pensar la cultura como un proceso histórico de construcción continua que responde, a dinámicas sociales particulares, por ello no se puede desligar la cultura de lo que se crea en la interacción, significados que se le dan a las acciones de los humanos.

La preocupación por construir un entorno social que se ajuste a las realidades sociales, económicas, políticas y educativas debe estar fundamentada desde la misma comprensión del contexto cultural; es decir, preocuparse primariamente por como son entendidos y gestionados los intereses de cada comunidad. A partir de esto surge un tejido de significaciones compartidas que configuran el imaginario colectivo de una sociedad o una organización, el cual orienta la manera de ver y de hacer de los actores que la constituyen, se trata de un sistema de construcciones simbólicas que funcionan como mediación para todo el conjunto de relaciones que los actores del sistema. (Ávila, 2005, p, 30).

Basta con ver el desequilibrio que existe entre las clases socio-económicas para fijarse que las necesidades y por tanto los intereses de cada comunidad son distintos. Es decir que la comprensión de la cultura debe hacer referencia a la búsqueda de una transformación de la perspectiva tradicional por lo cual la cultura significa trascendencia y riesgo. Trascendencia porque, precisamente, la cultura es el único lugar donde la esencia del ser se festeja; riesgo por luchar contra la cultura técnica. (Ávila, 2005, p, 38).

En este proyecto la cultura se entenderá como verbo; la cultura como proceso histórico que sufre cambios determinados por la relación que existe entre el hombre y la naturaleza en la búsqueda de la construcción de múltiples realidades y de cómo puede caracterizarse y hacerse en esa relación con el mundo. Esta construcción se hace posible cuando la lectura del contexto se comprende cómo proceso dinámico, donde el hombre también es participe de esa construcción, es decir que no se puede hacer esta lectura estando fuera de la sociedad; si no como parte de ese proceso continuo pues es el hombre quien hace posible estos cambios en la toma de decisiones y su posibilidad de actos. Entonces la Cultura funciona como tejido construible, deconstruible y reconstruible. (Ávila, 2005,p, 49).

## 2.3 Perspectiva pedagógica

### 2.3.1 Pedagogía y pedagogías críticas

Cuando se habla de pedagogía dentro de un proyecto educativo necesariamente se refiere a la intencionalidad o propósito de formación de la acción educativa, pues la pedagogía y las

relaciones que surgen de ella tienen como factor principal la intención formativa; bien lo menciona Durkheim cuando afirma que la pedagogía se ocupa de los fines de la educación, es decir que, de acuerdo con los fines educativos se tendrá una manera de entender la pedagogía.

La intencionalidad formativa la hacemos visible en el propósito de formación definida como: *Construir sentidos de vida participativos, creativos y sensibles que susciten en el hombre Latino-Americano la proyección hacia su liberación para generar cultura en el encuentro de saberes.*

La orientación pedagógica para este PCP se enmarca en un saber teórico-práctico (Vargas, 2013), es decir, es praxis y tiene que ver con las relaciones humanas que ocurren entre educadores y educandos, además de los roles que cumple cada actor y las influencias tanto del educador hacia el estudiante y viceversa (Herrera J. D., 2013), en la construcción de significados propios, el entender los procesos de reflexión individuales y grupales por medio de la participación, surge como ámbito importante para que a partir de ello se pueda ver la posibilidad de una cultura alternativa a la del consumo, como lo dice Jerome Brunner “la pedagogía está metida hasta el cuello con la producción simbólica, que tiene como base la cultura y los procesos de reflexión acerca de cómo esta nos posibilita o nos restringe cierto tipo de producción de significados y esto está fuertemente conectado con las relaciones de control y de poder; en pocas palabras la pedagogía constituye la gran puerta de la cultura en la práctica educativa” (Zambrano, 2006).

Aquí la pedagogía aparece como un producto de la conciencia reflexiva generada por los pedagogos sobre su qué hacer, vinculada con los desarrollos teóricos, es decir, hay una relación prexeológica situación que “Implica reconocer que lo que se produce en la teoría cobra sentido en el que hacer práctico, y que se construye la práctica a partir del conocimiento, pero que también se construye conocimiento a partir de la práctica” (Vera, 2008)

Siguiendo esta línea de comprensión, este proyecto se ubica dentro de la teoría de la pedagogía crítica pues además de una reflexión en la construcción de significados y símbolos

es una reflexión ético-política, que permite pensar maneras de educar que promuevan la construcción de sentidos de vida participativos, creativos y sensibles. De tal manera que el estudiante y el educador hagan visibles las dinámicas que nos condicionan y que, en el actuar cotidiano sean entendidas como parte del sostenimiento de una cultura capitalista que nos utiliza pero que no responde a nuestras necesidades particulares.

La pedagogía crítica según Giroux citado en McLaren (1995) es una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente y comprometida con la producción y construcción de significado, esta se centra en el auto fortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho. Lo cual sugiere que la pedagogía es un campo también político y la política según el profesor Francisco Beltrán tiene que ver con la toma de decisiones, en cuanto a la organización del bien común desde la participación en la producción cultural (Peña, 2016), la pedagogía crítica como una forma de política cultural busca examinar, dismantlar, analizar, destruir y reconstruir prácticas pedagógicas respondiendo a preguntas como: ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y como se refuerza? (McLaren, 1995) , es decir, la pedagogía no es neutra porque está atravesada, y en muchas ocasiones condicionada, por las relaciones de poder que ejercen control sobre los actores de la educación, en este punto vale la pena resaltar como lo menciona Freire que somos condicionados pero no determinados.

“Si soy puro producto de la determinación genética o cultura o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no pudo hablar de ética. Esto no significa negar el condicionamiento genético, cultural, social a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo” Freire citado en (Ortega, Piedad et al, 2009)

Esta propuesta educativa busca comprender la historia para crear mundos diferentes y posibles; en ese sentido lo pedagógico se construye desde la memoria, el territorio, el conflicto, el poder, las sensibilidades que atraviesan al educador y estudiantes (Ortega, Piedad et al, 2009, pág. 11) El desarrollo de este PCP en esta perspectiva implica reconocer al sujeto

desde su contexto y orientar la práctica para la construcción de sentidos de vidas que conduzcan al hombre a su liberación .

En este sentido, buscamos que el hombre se sienta parte de una *comunidad* pues esto le va a dar ciertas responsabilidades en su actuar, su devenir y su posición de participación en su proceso educativo. Ahora bien, entendiendo la comunidad como:

La convivencia y cooperación de personas en una unidad que las pone en relación (relación social); la comunidad en un sentido más restringido, causada por un objetivo común y el trabajo mancomunado para lograrlo (configuración social); la comunidad propiamente dicha, la unión en un ente común que determina la conducta en tal forma que pasa de por alto lo que separa, y se cultivan, en un contacto inmediato, sentimientos, opiniones y contenidos comunes (Seybol, Annemarie.1974,p, 83)

En búsqueda de esa construcción para que al estar dentro de un grupo encuentre sentidos de vida que le convoquen a la libertad, responsabilidad, solidaridad, colaboración; a sentirse parte de una colectividad.

### 2.3.2 El currículo como praxis educativa.

La etimología de la palabra currículo viene del latín *colere* que significa “pista de carreras” o “carrera a pie o en carro” más adelante se hace referencia a una carrera universitaria y en el ámbito educativo se hace la trasposición de carrera de estudios. El currículo ha sido entendido de muchas maneras y una de las concepciones más aceptadas y más difundidas es el currículo como plan de estudios, organización de los contenidos para las sesiones con el fin de orientar la práctica educativa a los estudiantes, esta idea de currículo como contenido ha perdurado en la educación hasta la actualidad respondiendo a lo que Young denomina currículo-como hecho: *el currículo como hecho presenta la educación como una cosa, omitiendo las relaciones sociales entre los seres que la producen* (Young. 1976,p. 187) es decir, que esta concepción de currículo tiene como medio y como fin el contenido, relegando la posibilidad de verlo como una realidad social.

En este PCP el currículo es un sistema <sup>6</sup> de transformación cultural y social, esto quiere decir, que se entenderá el currículo como praxis educativa que tiene en cuenta la realidad atendiendo a las necesidades particulares del estudiante y del *contexto*. El currículo, es entonces un sistema en donde intervienen varios agentes pues este se construye en la *Interacción* y la relación dialéctica con los otros y lo otro (contexto-estudiantes-profesores-conocimientos y la comunidad), de esta manera podemos entender que el currículo es dinámico y por lo tanto se piensa, se construye y se reflexiona.

Lo anterior indica que en esta propuesta los espacios de negociación son determinantes para la construcción del currículo, aunque se parte de un pre-diseño (propuesta que el profesor ha diseñado anterior al encuentro) para direccionar la enseñanza de sus estudiantes, es en el diálogo de saberes donde los estudiantes podrán hacer evidentes sus intereses dándole al profesor indicios que le serán fundamentales en su construcción curricular, por esto estamos de acuerdo con López (2005) en que es responsabilidad ético-política del profesional de la educación realizar un currículo anterior al encuentro, lo cual no quiere decir que este no sea modificable pues en la interacción con los diferentes agentes se irán generando cambios según sean pertinente, en consecuencia se resalta la planificación y evaluación como procesos que suceden de manera simultánea ya que el profesor debe estar observando, reflexionando y evaluando lo que acontece con lo propuesto e ir modificando de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

El currículo como praxis educativa tiene que ver con lo que menciona Young:

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica), están dialécticamente relacionados. Tiene que ser entendidos como mutuamente constitutivos, como en un

---

<sup>6</sup> El currículo como sistema quiere decir que está conformado por un conjunto de elementos que mantienen entre sí relaciones, estas por supuesto deben ser coherentes y correspondientes a los distintos componentes: intenciones, núcleos temáticos, ejes de análisis, metodología actividades y evaluación. El resultado que deriva de la congruencia a nivel de planificación y en la práctica es denominado como sistema curricular (Escudero citado por López, 2005, p,126)

proceso de interacción que está continuamente reconstruyendo el pensamiento y la acción dentro del vivo proceso histórico, el cual se manifiesta en sí mismo en cada situación social real. Ni el pensamiento ni la acción son preeminentes. (Carr y Kemmis citado por Kirk, 1990, p. 31)

Este proyecto reconoce el currículo como praxis esta visión supera las visiones dualistas del currículo como –hecho o el currículo como –práctica, pues la praxis es *acción educativa comprometida, informada y teorizada*. (López, 2005, p.133) lo cual indica que desde el currículo se debe tener en cuenta la realidad social de los estudiantes, sus problemas relevantes y tratar de contribuir a su resolución de la manera más pertinente, por ello la educación de los estudiantes no deben seguir absorbiendo y reproduciendo conocimiento fragmentado que no le ayudan a entender su realidad ni a entender la escuela como parte de la sociedad, este tampoco puede seguir excluyendo y marginando a personas que son diferentes (raza, cultura, genero) potenciando las desigualdades sociales, la injusticia, el estado de opresión.

#### 2.3.2.1 Núcleos temáticos o problémicos.

En coherencia a nuestra propuesta pedagógica se busca la constante reflexión desde los núcleos temáticos o problémicos que dejan de lado los contenidos que durante la historia han tenido que ser memorizados y reproducidos sin ningún sentido por parte del estudiante, por ello se considera importante el uso de los núcleos temáticos o problémicos pues estos pueden ser contruidos desde el diálogo concertado entre saberes y las realidades sociales con los estudiantes y lo más importante es que las posibles soluciones no solo tienen un camino sino multiplicidad de caminos. El uso de núcleos temáticos o problémicos nos invita a que en cada sesión haya un eje de análisis desde donde vamos a dirigir la reflexión, realizar preguntas e interrogantes que le permitan al estudiante desarrollar la capacidad de aprender a ser y aprender a aprender.

El aprender a aprender, debe ser tomado como proceso de construcción encaminado al entendimiento sobre cómo se percibe la vida, cómo se logran organizar estructuras de

pensamiento que permitan apropiarse el conocimiento. Nos ubica en la comprensión de mundo y la realidad según nuestras particularidades, llevando el conocimiento a la trascendencia en la práctica y más, en las situaciones del cotidiano; aprender a aprender es preguntarse a sí mismo sobre ¿Qué sentidos tiene mi vida?, ¿Cómo construyo esos sentidos de vida? y ¿Para que los construyo?, aprender a aprender nos remite a entender la vida con el hombre como un proyecto inacabado, haciéndose- con-el-mundo que nos muestra una visión participativa del hombre en la construcción de los sentidos de vida, estos por supuesto deben ser creativos y sensibles ya que estas categorías ubican al hombre en un devenir histórico, contextual y biográfico en búsqueda de la libertad que se construye en el ser-con-el-mundo implica resignificar el mundo y los significados con los cuales configura el ser-tú y las relaciones con los demás.

#### 2.3.2.2 Principios curriculares

Por todo lo mencionado hasta aquí para el diseño y la construcción del currículo se tienen en cuenta seis principios que son condiciones que deben estar en todo momento porque deben orientar el diseño curricular estos son:

- a) *Intencionalidad*: En toda construcción curricular existe una intencionalidad, esta responde a los propósitos e intencionalidad que buscan encaminar y orientar las prácticas educativas con la misión de construir caminos alternativos para la formación del hombre libre.
- b) *Flexibilidad*: Cuando se hace referencia a la construcción del currículo, partimos del hecho que este se encuentra en constante evaluación, por tanto es susceptible a cambios según las consideraciones de quienes producen la situación educativa. Al hablar de flexibilidad, se puntualiza que dicha construcción debe posibilitar variantes encaminadas al mejoramiento de los métodos utilizados en la relación educativa; con esto, entender el currículo como una alternativa en busca de la comprensión de distintas realidades. Entender en currículo como flexible, propiciará realizar cambios dentro de lo planeado en primer plano, para lograr ajustes que nos ayuden a ver las cosas desde otros ángulos.

- c) *Coherencia*: la acción educativa ha de estar guiada para resolver los problemas de manera compleja, siguiendo la comprensión que se tiene por el currículo, entonces la acción educativa debe proyectarse y desarrollarse desde la praxis (relación teoría-práctica), atendiendo a los problemas de manera completa y no fragmentados buscando transformar la sociedad y no seguir reproduciendo los valores que sustentan las sociedades consumistas y la cultura hegemónica (Consumismo, la repetición, la reproducción.).
- d) *Contextualización*: El currículo debe tener en cuenta y responder a las necesidades del contexto en donde se diseña y se desarrolla para identificar y tratar de dar solución a las problemáticas que surjan en la situación real, este también debe tener en cuenta las particularidades contextuales como los cambios que se concentran en las sociedades, es decir, debe tener en cuenta lo local (comunidad a la que afecta directamente) y lo global (Que sucede en la sociedad)
- e) *Currículo abierto a la diversidad*: el currículo debe permitir la heterogeneidad de las culturas ya que en la actualidad se ha reconocido a Colombia como un país de diversidad cultural, el currículo como dice López (2005) “no puede continuar limitando a la trasmisión y reproducción de ideas, conocimientos y valores de la cultura hegemónica” (p, 127), lo que implica que al estar el currículo abierto a la diversidad cultural permite espacios de reconocimiento cultural en el diálogo, el respeto y la tolerancia para que en ese reconocimiento se comiencen a construir saberes.

En coherencia el currículo como lo menciona Eisner (1972) es de suma importancia por qué:

El currículo es a la escuela lo que la comida a un restaurante: es una condición necesaria para su existencia del mismo modo que el currículo se sitúa en el centro de la escuela la actividad del aprendizaje se sitúa en el centro del currículo. Está planificada por el estudiante, profesor y es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo (p.148)

El currículo no es entonces sinónimo de plan de estudio o no solo se puede entender como un esquema rígido que conduce la clase, este debe ser entendido como un espacio donde se *integran las bases culturales de diversos grupos y las identidades subjetivas de los individuos*. (López, 2005, p. 133), por ello el currículo más que plantear temas y soluciones o plantear memorización de conocimiento y teorías ya construidas debe utilizar la pregunta como estrategias pedagógicas para reflexionar construir redes de comunicación entre los saberes culturales.

### 2.3.2.3 Enseñanza-Aprendizaje

Para plantear lo que en este proyecto se entiende por aprendizaje, se debe hacer una relación entre este término y el de enseñanza pues están estrechamente relacionados dentro de acto educativo. Como lo propone Freire (2010) en Cartas a Quién pretende enseñar: “Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende”(p,40)

En un primer momento el autor sugiere que más allá de los actores, está el enseñar y el aprender; quién enseña está en constante aprendizaje sobre el mismo acto; de allí surgen dudas, errores, aciertos y puede generar nuevas formas de orientar lo que se enseña. Además quién aprende reconoce un conocimiento anterior para lograr la construcción y/o entendimiento de la relación de ese aprendizaje con muchos otros.

En segunda instancia abre una relación entre quienes actúan dentro del ámbito educativo, pues la existencia de estos es la que proporciona un espacio de diálogos como proponemos en este proyecto para la construcción de saberes que estén contextualizados con las necesidades socio-culturales que cada sociedad constituye desde sus particularidades de vida; además porque son estos actores de lo educativo quienes proporcionan los interrogantes, la comunicación, la problematización y el entendimiento de los temas que se ponga en andamiaje dentro del proceso de aprendizaje–enseñanza.

La enseñanza entendida como acontecimiento tiene su propia historicidad relacionada con la cultura y en esta medida con las relaciones de poder/ conocimiento lo cual sugiere dirigirla hacia el pensamiento y en este sentido Alberto Martínez complementa:

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar cómo se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, que adquirirían sentido y lugar específico... la enseñanza concebida así no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable. No es el resultado de un programa preestablecido en orden a logros establecidos de antemano, sino una aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales... es por el contrario, un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello, ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc. (Boom, 2011, p, 16)

Lo anterior se relaciona con la Educación como una cuestión ética-política y en este sentido es incitar al pensamiento de resistencia contra lo normalizado, lo impuesto, es decir, un pensamiento que se sensibilice ante su realidad y la realidad de los demás reconociendo los diferentes aspectos culturales (relaciones de poder/conocimiento, las formas de control etc.) que lo condicionan y desde allí cree varios caminos y soluciones desde sus particularidades se orienten al proyecto de libertad. En pocas palabras, la enseñanza dotada de libertad y movimiento es posibilitadora de pensamiento en relación a los conocimientos, saberes, lenguajes, políticas que generan una transformación social y cultural. (Litwin, 2008).

Si la enseñanza está dotada de movilidad y libertad el aprendizaje no se podrá entender en diferentes términos, pues en la relación enseñanza-aprendizaje como lo menciona Freire, no solo aprende el educando si no que el educador también aprende al traer a colación aprendizajes anteriormente construidos y poder relacionarlos con lo que quiere transmitirle a su educando; de la misma manera el educando ubica sus experiencias anteriores para poder hacer

una comprensión del aprendizaje que se le quiere otorgar y del cual debe hacer una apropiación. Es por esto que hay que resaltar la importancia del aprehender del maestro, pues para que este pueda direccionar lo que quiere enseñar como contenido debe estar dispuesto a la criticidad de sus alumnos, las preguntas que estos construyan y el diálogo abierto para la sana construcción y ampliación de saberes que se sitúen en relación al contexto, pues al ser una responsabilidad ético-política el docente debe estar bien preparado y abierto al campo del conocimiento, pues su actividad tiene que estar en una dinámica constante y permanente en búsqueda de la transformación de realidades.

Lo anterior sugiere que todo aprender tiene que ver con un encuentro, y se aprende entre dos, pero este no es cualquier encuentro pues solo se aprende al mirar cuidadosamente, escuchar cuidadosamente Larrosa citado en Gallo (2003) complementa

Un amigo me decía hace tiempo que un aula universitaria es un lugar donde algunas palabras, o algunas ideas, pasan de los papeles arrugados del profesor a los papeles nuevecitos de los alumnos, sin haber pasado ni por el corazón, ni por la cabeza, ni por el cuerpo, ni por el alma, ni del profesor ni de los alumnos. (...) Pero sí que me parece que ahí no se puede aprender de oído porque nadie habla y nadie escucha. (p.4)

Entonces el aprender y el enseñar tiene que ver lo sensible del ser, pues solo se aprende cuando las ideas, prácticas, conocimientos, temas, contenidos son significantes para el hombre y en este sentido es tener en cuenta que tanto quién actúa como aprendiz y quién actúa como educando se encuentran en una situación real de enriquecimiento por medio del conocimiento ya que al haber una transferencia de saberes lo que en primera instancia tenemos es la participación activa y creativa desde el diálogo (corporal o lingüístico) para así entrar en lo que es una participación crítica, pues como se menciona anteriormente, quienes se encuentran en el acto educativo son quienes favorecen el acto mismo desde conocimientos y experiencias anteriores a partir de preguntas, afirmaciones, negaciones,.. que transforman las mismas dinámicas para la comprensión de contenidos enseñables que vallan de la mano entre lo planteado teóricamente y el hecho práctico.

Entender la participación crítica conlleva a estudiar a fondo los temas a tratar desde lo aprendido y lo enseñable, la historicidad de la sociedad y su funcionamiento con el fin de transformar modelos tradicionales, estructuras dominantes y la cultura de consumo; así desde su hecho práctico y participativo el sujeto tendrá la oportunidad de cambiar estas dinámicas globalizantes con el aprendizaje que haya podido construir en su sociedad y que corresponda a ideales de un hombre que puede vivir su libertad.

Como no lo señala McLaren (1997):

Estamos viviendo una cultura depredadora, esto es, una cultura que “asesina” al sujeto, al colectivo y al ambiente mismo mediante prácticas de opulencia y consumismo. Esas “vivencias” exterminadoras generan prácticas y políticas de resistencia que conllevan a formas concretas de transformación. Dichas resistencias pueden ser potenciadas mediante la pedagogía crítica para, como ya se señaló, “empoderar” al sujeto con el fin de posibilitar su liberación desde sus propios espacios y desde el cuerpo mismo. (p,70)

### 2.3.3 Categorías en perspectiva crítica

#### 2.3.3.1 Participación.

El concepto participación proviene del latín *participatio* y parte *capere*, que significa tomar parte. Esta es entendida como la posibilidad de hacerse parte de un proceso, situación o determinaciones que se tomaran entorno a alguna actividad. La participación hace referencia a esa capacidad de aportar y poner al servicio de la comunidad a la que se pertenece las potencialidades, habilidades y atributos individuales para el desarrollo de la misma; es decir, la participación acerca al hombre a entender el contexto para poder intervenir en él de manera prospera y asertiva, además da la posibilidad de ser parte de las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales, por tanto la participación tiene influencia en el ámbito educativo.

Recordemos que todos los factores sociales influyen en la construcción de la educación del ser, es por esto que el ámbito participativo debe tener en su devenir, aspectos de respeto y

responsabilidad. El respeto debe hacerse presente en cuanto a poder comprender la diversidad cultural que se encuentra en nuestro país, por ende la participación debe comprender como base fundamental el respeto por la diferencia. La responsabilidad, dado que cada aporte que se quiera comunicar ante los demás puede determinar cambios en la forma de percibir e interpretar las situaciones de vida, es por esto que al participar se debe ser responsable de lo que puede causar en cuanto a cambios o transformaciones sociales. Con respecto a la responsabilidad en términos de participación Linares nos dice:

“... la participación se relaciona con varios grados de incidencia: uno de ellos es el que ocurre a nivel de la conciencia individual, en el que el sujeto reconoce su derecho a participar y a ser tomado en cuenta; otro, el que se da a nivel grupal, que implica la conciencia de que se es parte de un grupo y se comparte la responsabilidad de lo que en él suceda, y otro más cuando existe la percepción de pertenencia a un ámbito más amplio, como puede ser la escuela, la comunidad y/o la sociedad” (Linares, 2000).

La participación permitirá que este PCP se movilice en una construcción constante concerniente a lo que, tanto autores como, tutores, alumnados, compañeros de clase...etc., sugieran y aporten para el crecimiento del mismo. Esto dará paso a enriquecer el discurso y así lograr fortalecer el ambiente en el cual se moverá este proyecto acercándolo a responder las necesidades especiales en donde sea implementado.

#### 2.3.3.1.1 La participación, oportunidad de negociación cultural.

Al postular la participación como una de las categorías centrales de este PCP, se tendrá en cuenta que está debe darnos la oportunidad de comprender los diversos intereses de quienes serán partícipes de las sesiones, esto permitirá estructurar planeaciones que respondan a características flexibles generando así posibilidades de variación durante el recorrido, precisamente en búsqueda de que se ajusten a las necesidades e intereses tanto de quienes generan la actividad como de quienes vivencian la actividad.

La participación está determinada por las posibilidades que ofrece de la cultura, esto posibilita la oportunidad de plantear la negociación cultural que tiene como fundamento el escuchar, interpretar, analizar y poner en andamiaje las diferentes posturas de quienes participan, dándoles el papel principal en su desarrollo educativo. De esta manera, se busca que la construcción del diseño curricular se forje desde la relación interpersonal y la cultura de la participación de quien dirige el taller y de quienes participan de él; con esto se beneficiara el proyecto en sentido de amplitud y posibilidad de comunicar los conocimientos. Es también la participación, como dice Lawrence Stenhouse (1982), una relación de interacción educativa pues, tanto uno como el otro, aprenden y enseñan conocimientos y destrezas que benefician el diseño.

La participación, es entonces toda posibilidad de aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la apropiación de los saberes culturales, de igual forma, la contextualización juega un papel importante para que en este punto se puedan establecer canales para la negociación cultural, esta última entendida como las propuestas de los estudiantes y las del maestro en beneficio de lo que se construye o lo que se quiere aprender dentro de lo que son las expresiones motrices.

Entonces, la negociación cultural, viene siendo eso que se genera entre proponer y determinar que se va a hacer en clase y durante las sesiones; por esto es fundamental la participación, pues sin ella la negociación no sería posible.

#### 2.3.3.2 Creatividad.

Antes del siglo XX se le daba una gran importancia a las capacidades humanas mentales esencialmente en términos como la inteligencia y la memoria ya que respondían principalmente a la necesidad de lograr un entendimiento de la realidad en esa época, se ponían en un punto majestuoso y eran de vital importancia para poder entender las diferentes situaciones del mundo, un mundo que reconocía estas capacidades dentro del desarrollo del raciocinio y los procesos lógicos. Se fortalecían aquellos conceptos propios del desarrollo

cognitivo, pero se le restaba importancia a otros procesos mentales que solo después de la segunda mitad del siglo XX se empiezan a reconocer, entre ellos: La creatividad.

Antiguamente, el surgimiento de un cambio o una transformación generaba fuertes cuestionamientos y debía pasar mucho tiempo para que este fuera asimilado y comprendido dado que la lectura de realidad era poco cambiante, además eran pocos quienes llegaban a conocer con certeza que era lo que había comprendido en su totalidad tal momento de cambio. Hoy por hoy, la realidad es una construcción de distintas realidades, cambiantes y que se transforman a una velocidad inconcebible. Es por esto, que para la construcción de este PCP, se considera la creatividad como factor importante que busca generar la posibilidad de entender de manera contextualizada y argumentada los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos del mundo. La creatividad nos va a permitir acercar al ser humano a que se cuestione y se reflexione en los cambios que puede evidenciar durante su vida cotidiana, en su compartir con los demás y en su posicionamiento antes las situaciones sociales en las que claramente se verá incluido, pues es el ser quien tiene la capacidad de realizar dichos cambios de la realidad desde de sus actos y posicionamiento en el mundo.

La creatividad se entiende como una capacidad humana, que no discrimina edad, etnia, religión, todos tienen en su devenir la creatividad como aspecto humano en mayor o menor medida, en este sentido la creatividad ha de ser vista como potencial susceptible a cambios y complementada con el resto de estructuras del pensamiento.

Al ser una capacidad humana, esta debe ser potencializada con el objetivo de posibilitar formas de concebir el mundo, entender sus dinámicas, sus posibilidades y alcances, esto dará la oportunidad de movernos dentro un pensamiento crítico, posibilitándole al ser observar todas las variables antes de determinar juicios. En este punto se considera lo expuesto por la profesora Eugenia Trigo Aza cuando da a entender que la creatividad "...es un aspecto fundamental para el desarrollo de la vida humana, a diario tenemos que hacer uso de ella, pero es un lamentable hecho que la sociedad se encarga de reprimir varias formas de expresión en creatividad". (1999, p, 40) Se considera que dentro de los ya mencionados procesos de homogenización, se olvida al ser humano en aspectos de creatividad, pero en este PCP se

entiende que el ser es un proceso de cambio y transformación, de posibilidad, de trascender, de constante crecimiento frente a las diversas situaciones que vive a diario aprendiendo de ellas, de sus huellas; a fin de cuentas una actividad humanizadora que se pierden en el afán del cotidiano y la preocupación por el tener (producir) y no por el ser. En relación a esto Marín afirma que:

Todas las capacidades de cada cual pueden dejar una huella personal y por tanto única, diferente, novedosa y superadora de sí mismo y de su entorno. Lo importante es descubrir esas capacidades, cultivarlas, estimularlas y darles una posibilidad de ejercicio. Ésa es la gran tarea de la creatividad, revelar en cada cual sus posibilidades mejores y hacer que contribuyan a mejorar todo cuanto constituye su entorno y su propio ser. (Marín, 1991, p, 98)

#### 2.3.3.2.1 Factores estructurales de la creatividad

Al ser la creatividad, una de las categorías centrales de este PCP, en la siguiente figura se pondrá en evidencia la puntualización de tres factores en los que el hombre tiene la posibilidad de ser quien realice la construcción de *sentidos de vida creativos*. Esos factores corresponden a la intencionalidad, transformación y comunicación de los actos creativos.

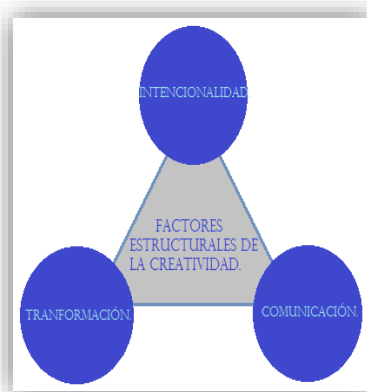


Figura 2 Relación de los factores estructurales de la creatividad

Fuente: Elaboración propia basada en el pensamiento de  
Maria Eugenia Trigo

**Intencionalidad:** El hombre guía sus procesos creativos desde su interés particular, en búsqueda de la trascendencia de sus actos por medio de un posicionamiento de objetivos o logros propios.

**Transformación:** El hombre es capaz de estructurar de variadas maneras sus procesos creativos. Algunas características de esto es el hecho de poder organizar, organizarse, cambiar, recrear, redefinir situaciones o actividades según el interés.

**Comunicación:** El hombre tiene dentro del desarrollo de sus habilidades, la posibilidad de expresarse, poner a la vista de todos los pensamientos propios o su posición por un hecho determinado.

Como se puede apreciar estos factores estructurales dependen de la capacidad del hombre para guiar, desarrollar, trascender y expresar la creatividad. Al ser el hombre el único que puede desarrollar esas estructuras, es él, quién dirige su proceso, sus inquietudes; en términos de este PCP, es el hombre quién crea sus sentidos de vida.

No es casualidad que se hable de sentidos de vida, pues precisamente la vida del hombre es susceptible a cambios constantes y aunque en los procesos de homogenización buscan controlar muchas formas de pensar y pensarse en el mundo, existen aspectos que corresponden a la libre expresión del ser humano y esos están dirigidos por la intención individual que cada hombre le dé a su proceso de vida, él mismo será quien comprenda que sus actos repercuten en los demás y que por ende, tiene la responsabilidad de convivir en un buen ambiente con quien lo rodea, pues expresar la libertad no puede llegar a transgredir la libertad del otro.

#### 2.3.3.2.2 Creatividad, posibilidad de expresión en clase de educación física.

*“La actividad creativa es intrínsecamente humana y al ser vista de este modo, solo el hombre es capaz de crear proyectando su mundo interior sobre el medio”*

-Saturnino de la Torre

En este proyecto, se considera que el factor de intencionalidad está estrechamente relacionado con lo que es el propósito de formación, pues así como la intencionalidad es la

que se propone logros y distingue el posicionamiento de objetivos para llegar a la trascendencia en el hombre, es el propósito de formación en este proyecto propone los alcances que se quieren evidenciar, que se trazan para la coherencia y pertinencia del proyecto.

Existen cuatro parámetros en la creatividad que la autora Eugenia Trigo y sus colaboradores reconocen como: *La persona, el proceso, el producto creativo y el ambiente.*

La persona.

Para poder referirnos a la persona debemos echar mano de lo que anteriormente hablábamos de –Hombre-, el hombre y su posibilidad de crearse a sí mismo teniendo a la educación para ayudar que esta creación, desde sus posibilidades, alcances, necesidades e implicaciones. Con relación a esto Trigo sugiere que es la *persona* quien determina sus sentidos de vida, es decir que para la persona el espacio de educación física debe posibilitarle la expresión de sus deseos, de esta manera le será más familiar el conocimiento que se genere durante las actividades.

El proceso.

A ese durante, se le considera *proceso*, Trigo nos hace ver que el proceso es aún más importante que el fin mismo de las actividades. El proceso como la parte en donde se hace evidente la construcción creativa de cada persona, pues durante este tiempo es que el hombre realiza las consideraciones de que le es más favorable o beneficioso en búsqueda de ese resultado. En el proceso es importante destacar como se van alternando las variables que hacen de las partes un todo. Durante el proceso, se hace reflexión del mismo, de cómo va surgiendo ese encuentro con la creatividad y se pone en andamiaje en la construcción de la realidad.

El producto creativo.

Este se puede ubicar como el fin del proceso de creación, es a este al que se le suele dar más importancia pues es el resultado final lo que ha sido valioso para las ciencias, las matemáticas y el arte mismo. Pero el producto solo es la representación final del trabajo, la disciplina y la paciencia que se desbordo durante el proceso, es aquí en donde no se puede juzgar desde las características del producto, pues se estaría devaluando lo que fue todo el

desarrollo del acto que llega a tener más valor pues es allí, en el acto que se va configurando lo que va a ser el producto.

El ambiente.

En los espacios de negociación cultural que se plantean para la realización de la clase de educación física es primordial importancia el aspecto creativo con el que se lleven a cabo las actividades. Estás deben permitir libertad a la hora que el estudiante quiera poner en andamiaje su pensamiento con las situaciones de clase, que le sea posible crear sus propios juegos, dramatizaciones, pinturas, expresiones que mostrarán que es lo que realmente quiere aprender o comunicar desde su experiencia o visión de mundo.

Vale la pena aclarar que la autora en su obra – Creatividad y motricidad- expone un par de factores más, pero estos cuatro son lo que en este proyecto se consideraran pertinentes para la construcción particular, pues estos ayudaran a comprender el ser humano desde una perspectiva multidimensional que se construye en su actuar cotidiano, siendo capaz de aprender a aprender desde las situaciones de vida más relevantes y por supuesto creando variedad de soluciones para las diversas problemáticas que le proporcionara el contexto.

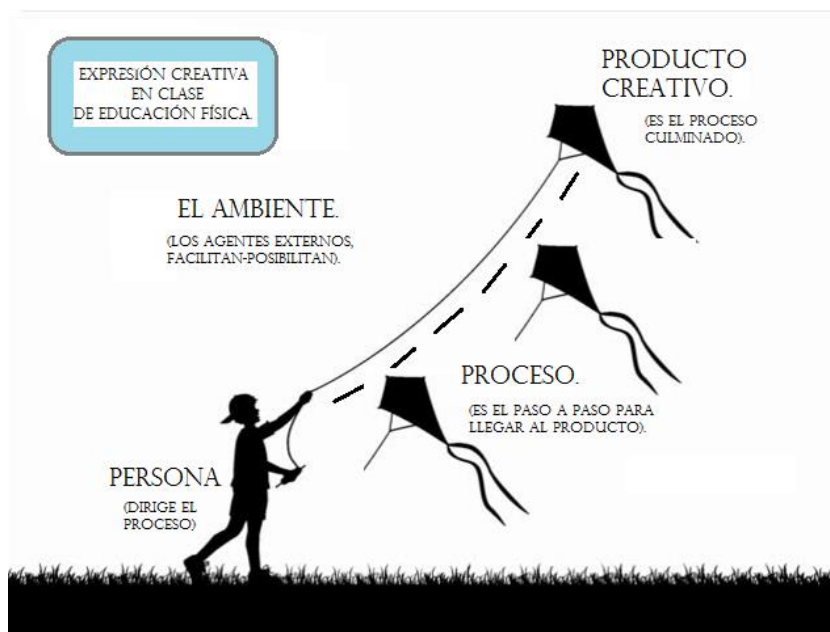


Figura 3 Expresión creativa.

Fuente: Elaboración propia basada en el pensamiento  
 Maria Eugenia Trigo

Durante las prácticas en la clase de educación física, se convierta en ese ambiente donde se propondrán problemáticas y se tratarán de interpretar de forma creativa, partiendo de esas prácticas culturales que nos envuelven, para esto los juegos, dramatizaciones, pre-deportivos (o deportes con variables) y/o actividades relacionadas con el circo o la danza serán la excusa para que los chicos sean quienes pongan en escena las ideas que quieren transmitir desde su propia construcción cultural y social.

### 2.3.3.3 Lo sensible

Lo sensible como concepto estético tiene que ver con el pensamiento y formas de actuar del hombre, la Estética desde su etimología deriva del griego; (aisthêtikê) que hace referencia a sensación, percepción, de (aisthesis) entendido desde sensación, sensibilidad, desde su etimología esta propone un vínculo con lo sensible y esta tiene que ver con la percepción y formas de actuar en el mundo como lo menciona Evelyn Dariana Marín Ramírez (2012)

Lo sensible habita la incertidumbre, el devenir, está atento a las cosas próximas, hace referencia a estados de pensamientos que producen conocimientos móviles que nunca se detienen, esto es, un constante transcurrir por nuevos escenarios, nuevas formas de ser, hacer y de pensar, apela a una atención que entiende que la realidad es más rica (p.245)

Este proyecto reconoce la dimensión estética desde lo sensible, esta dimensión ha sido rechazada o mal interpretada por la cultura de Occidente ya que se ha venido promoviendo discursos desde el racionalismo que desvirtúa lo sensible que es desplazado a un campo inferior, pues se piensa que este no tienen nada que ver con el pensamiento y las actitudes frente al actuar del mundo del ser humano, ya que lo sensible da cuenta de un hombre ambivalente, en el que actúan varias fuerzas y en el que finalmente sólo una debe ganar (hasta ahora la razón) desde el proyecto moderno se ha resaltado la facultad intelectual, que remite a la abstracción y al establecimiento de conceptos lógicos, y, en cambio, menosprecia el

sentimiento, las emociones, los estados de ánimo y toda aquella valoración afectiva como formas de conocer (Gallo, 2011, p, 30).

En este proyecto lo sensible no es inferior a la razón pero tampoco está encima de esta, tanto la razón y lo sensible habitan en el hombre como fuerzas que no son opuestas si no que por el contrario se complementan; se piensa –como ya se mencionó anteriormente- que el pensamiento es resultado únicamente de procesos lógicos pero Foucault afirma: “... pensar... es siempre sentir, y nada más que sentir” (Arcos- Palma, 2006, p. 237). Indica que no existe un hombre que sea únicamente racional y aparte un ser que sea sensible pues tanto la razón como lo sensible dan cuenta de la totalidad de hombre. Lo sensible da cuenta de un ser perceptivo, el *ser de lo sensible*<sup>7</sup> incluye necesariamente una atención capaz de conocer e interpretar contextos sociales e históricos particulares. Se debe entender que lo sensible no se puede reducir únicamente a lo que se percibe a través de los sentidos (tocar, oler, mirar, degustar, oír) por supuesto necesita de ellas pero no se queda solamente en la percepción sensorial si no que trasciende en interpretación y transformación de dichas realidades.

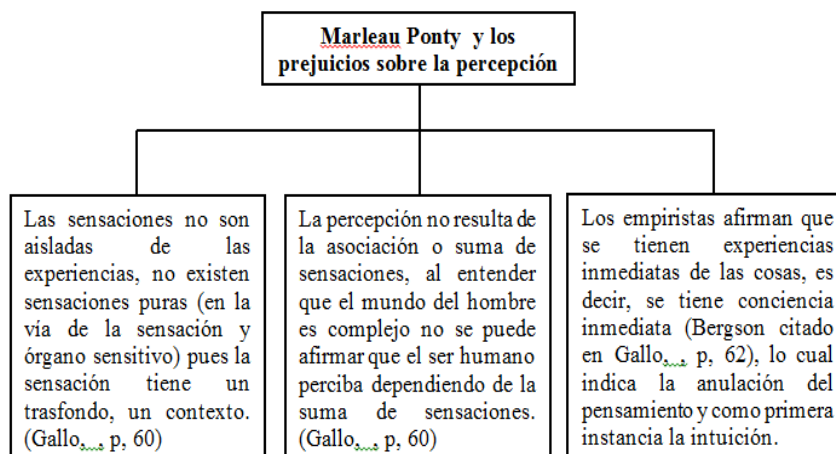
Se hace necesario entonces ahondar más sobre cómo se entiende la percepción, está por supuesto tiene que ver con el cuerpo ya que este es *reconocido*<sup>8</sup> como punto de partida de la percepción (Gallo,2010), es por el cuerpo que el hombre puede abrirse al mundo, la percepción en el cuerpo representa contacto consiente con el mundo, este concepto de percepción es abordado desde la fenomenología de Merleau-Ponty quien critica fuertemente la explicación sobre la percepción por parte del empirismo y el intelectualismo, este autor plantea tres prejuicios: sobre la sensación, asociación y atención.

---

<sup>7</sup> El ser de lo sensible no puede ser reducido a lo sensación empírica aunque la atraviesa no se queda únicamente en ella, pues desde lo que se percibe nace lo sensible que tiene que ver con la actitud frente a la construcción de los sentidos de vida, es por ello que el ser de lo sensible incluye necesariamente una atención capaz de conocer e interpretar su realidad.

<sup>8</sup> Desde la fenomenología del cuerpo este es reconocido por autores como Luz Elena Gallo, Merleau-Ponty como punto de partida de la percepción y nosotros estamos de acuerdo con esta afirmación y postura.

Tabla 1 Prejuicios sobre la percepción



Estos prejuicios nos ayudan a entender que la percepción siempre sucede como lo menciona Ponty con un trasfondo y un contexto en particular, pues el hombre no puede percibir la totalidad solo percibe en perspectivas de su realidad y por ello no se puede explicar la percepción desde procesos fisiológicos o biológicos, cuando se entiende que las experiencias corporales se atraviesan por sentimientos, afectos, voluntad e intelecto se entiende que el hombre es un ser biográfico, histórico, social y una totalidad, por tanto que su devenir sucede en un contexto y por ello la percepción es contextual.

#### 2.3.3.3.1 Educación de lo sensible

En el proyecto se busca generar espacios en donde lo sensible sea puesto en práctica, como ya se ha escrito anteriormente desde la educación también se ha separado lo sensible de lo intelectual privilegiando los aspectos de la razón, de hecho esto se puede evidenciar en la asignación de las cargas académicas en donde espacios como la matemática, física, química y biología tienen status muy altos ya que en algunas instituciones por semana se le asigna en ocasiones dos bloques y cada bloque conformado por dos horas en comparación a las ciencias humanas, artes y educación física que poseen menos tiempo ya que son consideradas

como inferiores. La educación de lo sensible significa generar espacios desde la diferencia, la heterogeneidad, la diversidad como caminos alternos de creación.

Estos caminos y conocimiento que se produzcan serán conocimientos móviles en donde el ser sensible tendrá siempre una actitud perceptiva e interpretativa de su realidad, ya que como lo afirma Gallo (2011) “El saber de lo sensible nos pone en un plano distinto de las teorías cuyo saber está fundado en leyes, en la medición, la prueba, la abstracción, la objetividad, la distinción, la claridad, la norma” (p, 58) por el contrario lo sensible guarda una fuerte vinculación con la imaginación, creatividad, participación. Cuando se abandona las pretensiones de opresión, repetición, homogenización control y técnica que desde la educación física se han potencializado se comienza a guiar la práctica educativa por el interés de la relación del sujeto con el mundo, teniendo en cuenta aspectos que poco han sido considerados como entender que el ser sensible es un ser que lo atraviesan emociones, afectos, sentimientos, expresiones que la educación no puede anular si no que debe reconocer para que el ser sensible pueda crear y recrear desde las posibilidades que se dan en el espacio de clase.

#### 2.4 Educación física, experiencia corporal y expresiones motrices

»

La experiencia corporal como lo menciona Andrés Días Velazco (2008) enlaza tanto la noción de *experiencia* como la de *cuerpo*. Para abordar el vocablo total se hará referencia de que se entiende por experiencia y por cuerpo en este proyecto.

La experiencia es la esencia de la formación, afirman autores como John Dewey (1967) y Armando Zambrano (2007) quienes argumentan que la experiencia es la base de la educación y la formación, en donde el hombre está siendo-en – el – mundo y con-el – mundo, es decir, aprende a interactuar con el mismo, su medio y con los otros. La experiencia tiene como común denominador la vivencia, esto indica que solo a través de la vivencia el hombre adquiere experiencia, por lo cual la vivencia y experiencia no son lo mismo y tampoco son sinónimos, “su diferencia consiste en que no todo lo vivido es una experiencia, aunque ésta se dé sólo y únicamente durante la otra” (Velasco, 2008, p, 9), en pocas palabras, la vivencia es

condición de la existencia de los hombres, se refiere a la vida en sí, “pero no todas las vivencias son registradas de manera explícita como parte de nuestra historia vital, solo algunas dejan rastro memorables” (Monteagudo, 2008, p, 85) y estas que dejan una memoria son las experiencias que tienen como base que toda experiencia vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, la cualidad de las experiencias siguientes. (Dewey, 1967, p, 34).

Lo anterior indica que en términos de educación existen como lo menciona Dewey (1967) experiencias educativas y antieducativas, la primera hace referencia a esas experiencias que provocan curiosidad, fortalecen la iniciativa y crean deseos y sentidos de vida muy afines a como se entiende el hombre y la educación en este proyecto; y las segundas hacen referencias a experiencias que perturban el desarrollo de otras experiencias y generan falta de sensibilidad en el hombre, por ejemplo muchas experiencias antieducativas tienen que ver con las experiencias que la educación para la industria y el Estado moderno género y sigue generando, pues como ya se mencionó anteriormente el currículo se fragmento y por ende genero también experiencias fragmentadas y aisladas de la realidad, por ello Dewey (1967) cuestiona que: ¿Cuántas personas, después de algún tiempo se dan cuenta que les enseñaron cosas que jamás iban a utilizar en su vida cotidiana y que no tiene ninguna conexión con su realidad? (Dewey, 1967, p, 34).

#### 2.4.1 El cuerpo de la experiencia corporal

*Lo corporal* (cuerpo) en este proyecto es entendido desde la fenomenología, reconociendo al cuerpo *Leib* cuerpo-sujeto, es decir, un cuerpo que es vivido y construido en la experiencia, esto significa reconocer el cuerpo como totalidad, en la cual el hombre se abre al mundo y se abre también a sí mismo, se pone en el cómo mismidad sensible (Gallo, 2010, p, 50), en este sentido es superar la visión dualista del cuerpo lo que no implica que desconozcamos e ignoremos el cuerpo *Korper* (cuerpo-biológico), la propuesta de la educación corporal nos ayuda a contemplar el cuerpo-sujeto desde la complejidad, en palabra de Luz Elena Gallo (2010) esta propuesta, es una reivindicación de lo corporal y reconoce al cuerpo sensible, vivencial y experimental que desde la educación física como reproductora de la cultura dominante ha negado.

El cuerpo, como terreno en que se inscribe, se construye y se reconstruye significado (McLaren, 1995, p, 85), es reconocido como cuerpo portador de sistemas simbólicos, que es portador y productor de sentidos, al estar-siendo-en el mundo y estar –siendo-con –el – mundo, estos sentidos no pueden entenderse únicamente desde la razón ya que los sentidos no son impuestos a los hombres de manera universal, si no que él a partir de la reflexión de la propia existencia -experiencia corporal-, construye sus propios sentidos de vida. Cuando se hace referencia al cuerpo portador de símbolos se reconoce al cuerpo como fenómeno expresivo, en donde ocurre el acontecimiento del existir, complementa Jiménez citado por Gallo (2010): “Lo corporal es un acontecimiento de la existencia, la materialización misma del *eksistir*, de la pura exposición. Es, pues, punto de partida y de llegada en la trama del tiempo vivido” (p, 66) pues solo a partir de este y en este es posible reír, llorar, gozar, sentir, pensar, experimentar y no de manera fragmentada como desde el pensamiento cartesiano se argumenta McLaren (1995) complementa: “el cuerpo como lugar de enunciación y de inscripción cultural nunca es espacio libre, no pueden reducirse a procesos biológicos o explicaciones únicamente médicas”. (p, 84), entonces la comprensión del cuerpo que se propone es pertinente, ya que supera los postulados intelectuales y empiristas que habían sido dominantes en cuanto a su explicación.

#### 2.4.2 Educación física y experiencia corporal

Es posible afirmar que se considera que toda experiencia es corporal, porque como se fundamentó anteriormente, el hombre se constituye como tal a partir de sus experiencias y estas residen en su cuerpo (Gallo, 2011, p, 40). La experiencia corporal como cambio e interacción acorde con el concepto de hombre y de educación de este proyecto, en donde se resalta la movilidad, pues ni el hombre, ni la educación, ni las experiencias corporales son estáticas e inmóviles. El PCLEF argumenta:

La experiencia corporal (en el marco de cualquier cultura y sociedad), puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que

puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad (PCLEF, 2004, p, 34).

Esto quiere decir, que en y a través de la experiencia corporal el hombre se constituye como sujeto histórico, sensible ante los acontecimientos, creativo y transformador de su realidad, a causa de esto la experiencia corporal altera la percepción, relación y formas de ser y estar en el mundo; cuando el PCLEF reconoce que la experiencia corporal ayuda a construir historias de vida también muestra que esta se construye en el devenir-acontecimiento que nunca es lineal, y como consecuencia en la educación dice Dewey (1967) “el profesor pierde *afortunadamente*<sup>9</sup> la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía y *propiciador de espacios generadores de experiencias corporales educativas*”(p, 69), cuando la educación se basa en la experiencia corporal se abre al entendimiento de sí mismo y del otro y el reconocimiento de la diversidad cultura y la singularidad del sujeto (PCLEF, 2004, p, 31).

En consecuencia con lo anterior, la educación física buscará movilizar las corporeidades para la construcción de experiencias corporales entorno a las expresiones motrices<sup>10</sup>, lo cual implica entender la experiencia como movimiento que vuelve sobre lo vivido (Zambrano, 2007, p, 35) y en este sentido la experiencia esta dotada de movimiento, este último concepto debe ser entendido con la misma complejidad con la que se han entendido la experiencia corporal, por lo cual el movimiento al que se hace referencia, es aquel *movimiento abstracto*<sup>11</sup> dotado de función simbólica, proyección y representación en donde la acción corporal adquiere significado, Ponty citado en Gallo (2010). El movimiento entendido así abre las puertas al cuerpo expresivo pues moverse es expresarse e indica modos de ser (Gallo, 2010, p,

---

<sup>9</sup> Palabra que anexamos a la cita, porque es una fortuna que en la educación se comience a reconocer las historias de vida como fuentes de conocimientos.

<sup>10</sup> Propuesta de la profesora Arboleda al referirse a la motricidad intencionada desde el campo disciplinar y que hace referencia a aquellas manifestaciones de motricidad que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, preventivo, de mantenimiento, de rehabilitación y de salud entre otros (Arboleda, 2004, p, 92)

<sup>11</sup> Postura de Marleau Ponty que diferencia los movimientos de abstractos y concretos, estos últimos son los movimientos necesarios para la vida por ejemplo caminar, comer, cepillarse entre otros, que tienen lugar en un mundo ya dado y que recurre al “motor” para apelar a una explicación desde la fisiología. (Gallo E. , 2010, p, 74)

76) es por ello que el movimiento se relaciona con la experiencia y se orienta con voluntad e intencionalidad; entonces sería contradictorio seguir entendiendo el movimiento corporal como el desplazamiento del cuerpo en el espacio explicando únicamente desde la fisiología o la biomecánica.

María Jesús Monteagudo (2008) reconoce una serie de características básicas de la experiencia (que es corporal) que la definen como tal y ratifican su valor por encima de cualquier vivencia estos son: Conciencia *perceptiva*, apropiación, significación, transfromación, carácter memorable y otros más pero para fines de este proyecto solo tomaremos estas como una manera de ver la experiencia corporal en relación con el área disciplinar.

*Conciencia perceptiva*<sup>12</sup>: Hace referencia a la conciencia de lo vivido, análisis que se hace desde la percepción que realiza una diferenciación entre lo que se vive y se conoce, pues la percepción se da en un trasfondo que es siempre contextual y en ese sentido es reflexionar sobre lo vivido y ser conscientes de que fue lo extraordinario, distinto para que pueda convertirse en una experiencia.

*Apropiación*: Refiere a la relación que hace Larrosa (2014) cuando menciona que la experiencia es eso que me pasa, y en ese sentido tiene que ver con asimilar como propio lo que acontece de dicha vivencia, pues la experiencia corporal es individual, única e irrepetible.

*Significación*: Hace referencia a la relevancia y sentido que adquiere para quién vive dicha experiencia, es decir, esta debe estar interconectada con la historia de vida del hombre y este le otorga el sentido a la vivencia, en pocas palabras el hombre es el que decide darle valor a lo que vive para convertirlo en una experiencia la cual deba ser reflexionada.

*Transfromación*: De acuerdo a Jhon Dewey (1967) toda vivencia que consideremos experiencia modifica o transforma nuestra forma de ser en las posteriores experiencias, esto quiere decir que el hombre se transforma y cambia de acuerdo a las experiencias; algunas experiencias sugieren cambios grandes por ejemplo la pérdida de un ser querido, haber sufrido

---

<sup>12</sup> Concepto propuesto por Marleau Ponty.

un accidente, la práctica de una expresión motriz que comieze a ser el eje de movimiento de experiencias futuras.

*Carácter memorable:* Como se mencionó anteriormente la experiencia deja huella en el cuerpo, es decir, que el hombre solo recuerda aquello que considera digno de ser recordado y que tiene que ver con las anteriores características de la experiencia, pues solo es memorable algo que es significativo, consciente y que lo halla transformado.

#### 2.4.2.1 El aprendizaje-enseñanza en las expresiones motrices

El aprendizaje en las expresiones motrices no pueden seguir siendo dadas desde la técnica únicamente, o mediante la repetición de la misma, o imitando y copiando el movimiento, pues solo se aprende cuando dicha práctica genera un aspecto memorable en el hombre, esto quiere decir que el aprendizaje tiene que ver con el acontecimiento de la experiencia, así aprender al igual que percibir no es una acumulación.

El aprendizaje de una expresión motriz dice Gallo (2013) pasa por una experiencia que se sitúa en el propio cuerpo, en ese poder expresivo y revelador de la acción (p,5), entonces aprender en las expresiones motrices sugiere una ruptura de lo estático, repetitivo, control excesivo del cuerpo y del movimiento, y sugiere que desde la expresión motriz se exploren nuevas formas de movimiento, que aumenten la percepción y se fomente la actitud creadora del hombre, pues se entiende que las experiencias como base del aprendizaje no están dadas ya estas suceden como acontecimiento, la experiencia al igual que el aprendizaje no se tiene, se construye.

#### 2.4.2.2 Capacidades a desarrollar:

El proyecto al tomar la experiencia corporal como objeto epistemológico no busca desarrollarse específicamente dentro de ninguna tendencia disciplinar, pues entiende que las expresiones motrices que pueden surgir de ellas estan implícitas en la gran mayoría de las tendencias, por lo cual se busca desarrollar algunas de las capacidades que son trabajadas en las diferentes tendencias. De acuerdo a esto la propuesta integradora de Marta Castañer y Oleguer Camerino es base para este proyecto al trabajar sobre las capacidades socio-

motrices, físico-motrices y perceptivo-motrices, cabe aclarar que se toma algunas concepciones que son transformadas, es decir, aunque se toman algunos aspectos son abandonados otros y se suman otros que se consideran pertinentes para este proyecto.

#### 2.4.2.3 Las capacidades socio-motrices:

En la propuesta integradora se entiende esta capacidad como el fenómeno de interacción y comunicación del niño<sup>13</sup> (Castañer & Camerino, 2001, p, 58), que lo prepara en su dimensión proyectiva y ubica al juego como expresión de comunicación y motricidad mas pontente; en este proyecto además de identificar esta capacidad como se nombra en la propuesta integradora se entiende que el lenguaje tiene como base la palabra y esta es social y la experiencia del hombre está dada por su capacidad para socializar su mundo haciendo uso del lenguaje.

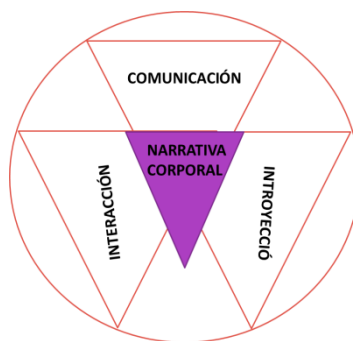


Figura 4: Capacidad Socio-motriz.

Fuente: Propia basada en la propuesta integradora

En este proyecto se tomara la comunicación, interacción e introyección como capacidades que tienen como síntesis la narrativa corporal, pues se considera que este principio de la Educación corporal reúne estas capacidades, pues la narrativa corporal significa construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, vivido o experimentado (Gallo L, 2011, p, 80), lo que no indica que no se reconozca al juego como

---

<sup>13</sup> Se hace la aclaración que la propuesta integradora también es conocida como educación de base y es pensada especialmente para los niños y en consecuencia la propuesta aunque integra las tendencias tiene una mayor influencia de la psicomotricidad

factor pontente de esta capacidad, solo que la narrativa corporal esta presente en esta expresión motriz.

#### 2.4.2.4 Capacidades físico-motrices:

Son las más fácilmente observables de la actividad motriz puesto que se concretan en función de los aspectos anatómo-funcionales, estas han sido en las que la educación física ha centrado su atención desde la relación de la disciplina con el deporte; en la propuesta integradora Oleguer y Castañer (2001) hacen una clasificación de estas capacidades: fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia, entre la relación que surge de ellas está la potencia, agilidad, resistencia muscular y stretching, desde esta PCP no se enfatiza en el desarrollo de estas capacidades como la educación física lo ha hecho hasta ahora, si no que las tiene en cuenta como capacidades constituyentes del ser humano que desde las diferentes actividades que se desarrollaran sin poner excesivo énfasis en el entrenamiento de ellos.

#### 2.4.2.5 Capacidades perceptivo-motrices:

Desde la propuesta de Oleger Camerino y Martha Castañer se identifica un cuerpo situado e identificado y se hace énfasis en los proceso psicológicos, pues se entiende que el proceso perceptivo-motor: “organiza la entrada de información que hay que sumar a la que ya se posee con el fin de perfeccionar el modelo de respuesta para cada situación” (Castañer & Camerino, 2001, p, 57) desde nuestro proyecto esta capacidad es entendida de manera diferente, pues para el proyecto, lo perceptivo tiene que ver con los procesos de interpretación y transformación del cuerpo y del entorno, esto quiere decir, que el cuerpo que percibe esta mediado por unas circunstancias sociales y culturales determinadas de las cuales el hombre que es consciente.



Figura 5 Capacidades perceptivo-motrices

Fuente: Propia basada en la propuesta integradora

Entonces se reconocen la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad como capacidades perceptivo-motrices entendidas como:

Espacialidad: Sujeto situado en un territorio en donde estoy siendo con lo otro-el otro-y conmigo mismo.

Temporalidad: Un sujeto histórico que se desarrolla en el tiempo.

Corporalidad: Desde donde soy en el mundo hace referencia a como se entiende el cuerpo en este proyecto.

Estas capacidades tienen como síntesis el principio de la educación corporal *sensibilidad de la existencia* que hacen referencia a ser conscientes de lo que acontece, lo que afecta y desestabiliza mi cuerpo y el de los demás, transformando y creando nuevos modos de ser, nuevas maneras de pensar, de ver, de escuchar y de experimentar. (Gallo, 2013, p. 5).

## CAPÍTULO TRES DIDÁCTICA, CONSIDERACIONES Y PRINCIPIOS.

### 3.1 Didáctica

La didáctica para Zambrano (2005) es el lugar donde las situaciones de aprendizaje se presentan de manera práctica, entonces la didáctica nos conduce a la comprensión del hecho educativo ya que esta nos debe dar información de cómo los sujetos aprehenden; este aprendizaje no solo se reduce al acto intelectual si no que lo atraviesan las motivaciones, dificultades, intereses, miedos.

La didáctica al igual que el currículo se preocupa por: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? ¿Por qué y para que enseñarlo?, pero la didáctica no necesariamente es una metodología para enseñar el contenido de un programa escolar, más bien esta ayuda a la comprensión del saber del estudiante, en consecuencia vamos a tomar la propuesta de José Ignacio López (2011) de referirnos a la arquitectura didáctica, esta hace una analogía con el oficio de la arquitectura que es muy similar al oficio de la enseñanza, López (2011) dice: “la arquitectura es igual que la enseñanza, son actividades eminentemente prácticas que requieren tanto de un componente técnico como un dimensión artística, intuitiva y creativa” (p, 118) por consiguiente se entiende que la didáctica debe ser pre-construida (pre-diseño) y construida con lo que acontece en la situación didáctica, estas situaciones didácticas hacen referencia a la organización racional y espontánea de los hechos (Brousseau citado por Zambrano, 2005, p, 55) lo cual nos indica que el medio didáctico es generado por nosotros los profesores y se espera que surjan relaciones de negociación, de diálogo, de creatividad y sensibilidad.

La organización de la situación dentro de este proyecto debe apoyarse en los procesos de andamiaje, este indica que la persona con un saber diferente al mío ayuda a transformar mi saber en la interacción. Cabe aclarar que este proceso no solo sucede del profesor al estudiante si no también puede y debe suceder de estudiante a estudiante, entonces la idea de andamiaje nos sitúa en considerar los conocimientos con los que los estudiantes cuentan

para ir transformando en coherencia con su realidad, sus necesidades e ir constituyendo experiencias significativas que lo conduzcan a un aprendizaje significativo, de esta manera cobrar importancia en la construcción de los sentidos de vida.

De las relaciones que se den en las situaciones didácticas surgen los contratos didácticos, estos son entendidos como los acuerdos entre estudiantes y profesores de cómo relacionarse en el acontecimiento, es decir, las actitudes y comportamientos que se tendrán en cuenta para la realización de las diferentes sesiones de clases, así en el contrato didáctico tanto nosotros los profesores como los estudiantes serán participes y constructores de un ambiente de aprendizaje, en donde cada uno exprese sus expectativas frente a la clase, sus motivaciones, sus necesidades y la forma en la que se quiere conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. En los contratos didácticos se expresa lo que el estudiante espera del profesor y viceversa, pero estos contratos al igual que la didáctica son flexibles a los cambios puesto que el proceso no es lineal, en este sentido se espera surjan varios contratos didácticos que vallan orientados al propósito de formación de este PCP.

En coherencia con la propuesta curricular y todo lo explicado hasta este momento se entiende que la didáctica parte de las siguientes consideraciones<sup>14</sup>:



Figura 6 Relación de las consideraciones didácticas

Fuente: Elaboración propia

---

<sup>14</sup> Las consideraciones son entendidas como aspectos a tener en cuenta antes, durante y después del encuentro educativo, pues estas nos ayudaran a estructurar y evaluar la UD y el currículo de manera constante y coherente respecto al propósito de formación haciéndose evidente en las diferentes sesiones que se han planteado dentro de este PCP.

*Consideración didáctica de estructura:* corresponde a la organización, caracterización, clasificación que se plantea en la UD, como son los núcleos temáticas, los ejes de análisis, las preguntas orientadores, las capacidades y principios a desarrollar, esta consideración es responsabilidad profesional del profesor ya que es quién tiene el saber profesional para organizar de forma coherente y acorde a la propuesta curricular.

*Consideración didáctica de secuencia y continuidad:* Es entendida como el paso a paso, es decir, responde a cómo las actividades se organizan de manera que una le de paso a la siguiente, esto en relación al tejido de aprendizaje y tiene que ver en gran medida con la *Continuidad*, ya que abordar una temática en una sola sesión de clase es difícil, puesto que no podemos aprender todo a la vez, esto indica que se debe tener continuidad y secuencia para poder trabajar las diferentes capacidades como son las socio-motrices, las perceptivo-motrices y el principio de sensibilidad de la existencia, estas capacidades no se desarrollaran en una sola clase por ende se irán trabajando en toda la UD; por otra parte los núcleos temáticos y los ejes de análisis que son propuestos tiene la necesidad de la continuidad<sup>15</sup> pues estos pretenden no solo contribuir al espacio de la educación física si no a la formación del ser en su totalidad.

*Consideración didáctica de situación:* está determinada por lo que sucede durante la práctica educativa y la capacidad de interpretación que se le dé a la situación, es decir, tanto el profesor como los estudiantes están implícitos en esta consideración, ya que ellos son quienes pueden generar acuerdos, adecuaciones y/o transformaciones de la clase según lo que acontecen en ella.

### 3.1.1 Metodología

Este proyecto se desarrolla bajo el sustento metodológico de las Secuencias Didácticas por una sencilla razón: La secuencia además de ser una estructura de acciones e integraciones relacionadas entre sí, que dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, sirve como instrumento de investigación en el contexto educativo (Pérez, 2005).

---

<sup>15</sup> “Continuidad alude a la selección y organización de actividades dentro del currículo que hacen posible que el estudiante utilice en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas” (Eisner, 1972, p, 146)

Así, en este proyecto la secuencia didáctica se define como “una unidad de enseñanza que está constituida por un conjunto de actividades diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (Camps y otros, 2006) y que permite el desenvolvimiento del maestro en el desarrollo riguroso de los núcleos y ejes de análisis a tratar, con unos propósitos y acciones intencionada.

Ahora bien, con la implementación de las secuencias didácticas en este proyecto, buscamos desarrollar nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con sus saberes y el saber disciplinar propuestos desde los ejes y núcleos temáticos tratados en las UD. Esta metodología, por supuesto está sujeta a cambios y transformaciones producto de la flexibilidad curricular y los acontecimientos de las diferentes UD. Es por ello que Camps (2008) sugiere que mientras se diseña la secuencia didáctica se deben identificar los propósitos, las condiciones, el desarrollo y el cierre de los procesos.

Antes de continuar la identificación de los ejes de análisis del proyecto, conviene señalar que las secuencias didácticas que aquí se proponen, se diseñan y se estructuran a partir del conocimiento y motivaciones de los estudiantes. Como se muestra en la figura 7.



Figura 7 Estructura de propósitos, Secuencia Didáctica tomado de Ana Camps

Las secuencias didácticas que aquí se plantean, son tres y se construyen a partir de propósitos de exploración que responde a: Reconocer las expresiones motrices que le son

habituales a los estudiantes y desde ellas favorecer la comprensión del cuerpo como unidad, transformando los conceptos dualistas sobre el ser humano, reconociéndonos como sujetos de historia; los propósitos integrados sugieren que a partir de los intereses de los estudiantes se diseñe los ejes de análisis que tienen en consideración este proceso y por último se seleccionen unas temáticas a tratar con los grupos, estas relaciones se harán explícitas en la figura 11 del capítulo cuatro, la figura 8 muestra las tres secuencias didácticas que se articulan con los ejes de análisis para el PCP.

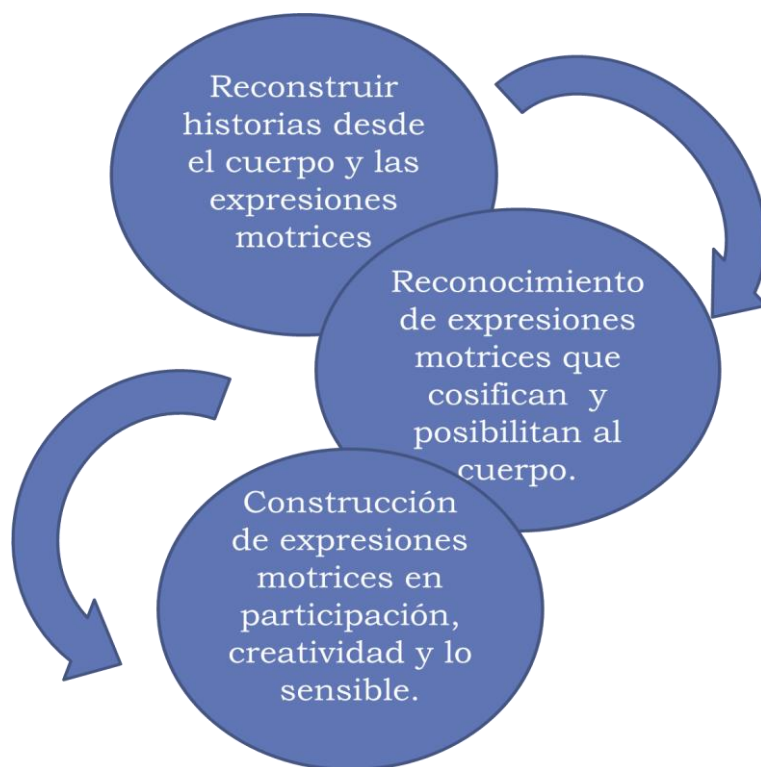


Figura 8. Secuencia didácticas del PCP

Fuente: elaboración propia

### 3.1.2 Principios didácticos

Dichas consideraciones tienen relación con los principios<sup>16</sup> didácticos, estos son considerados como fundamentales:

---

<sup>16</sup> Los principios en este PCP son condiciones fundamentales que debe atravesar los diferentes procesos de aprendizaje-enseñanza.

*Creatividad:* El aspecto creativo debe fortalecer el espectro de variabilidad en cuanto a las situaciones que tenemos en la vida. La creatividad debe posibilitar el proceso educativo en aras de la búsqueda de opciones posibles para confrontar determinadas tareas o actividades, planteadas, generas o construidas durante la sesión.

*Participación:* Debe permitir el escuchar y ser escuchado, además del ser tenido en cuenta para el desarrollo de las sesiones. Este aspecto nos ubicara en el plano del respeto por las opiniones, creencias y aportes de quienes se movilizan en el espacio educativo

*Experiencia:* La experiencia como esencia de la formación donde el estudiante esta-siendo-en – el –mundo y con-el – mundo, implica que aprende a interactuar con su medio, con él y con los otros y se transforma.

*Sensibilidad:* El aprendizaje que se quiere generar en este proyecto incluye necesariamente una atención capaz de conocer e interpretar contextos sociales e históricos particulares, es decir, el estudiante interpretara y transformar su realidad produciendo conocimiento móvil pues entiende que la realidad y el mundo es cambiante así que los conocimientos y el ser humano también lo es, es comenzar a entender que existe diferentes formas de ser, hacer y de pensar, apela a una atención que entiende que la realidad es más rica a la teoría, a la medición a la abstracción.

*Negociación cultural:* esta promueve el diálogo, la comunicación y la construcción de sentidos de vida en relación con la cultura propia y los saberes académicos, esto quiere decir que se reconoce que todo estudiante tiene unos saberes previos que por supuesto son contextualizados y que en la dialéctica con los saberes de sus compañeros y profesor y los conocimientos académicos, surgen la construcción sentidos de vida alternativos a los de la cultura hegemónica pues se pretende que estos sentidos de vida sean participativos, creativos y sensibles, en pocas palabras la negociación cultural hace referencia a la construcción de un puente entre: lo propio, lo que le es propio al otro y el saber académico, véase la relación que proponemos en la figura 9.

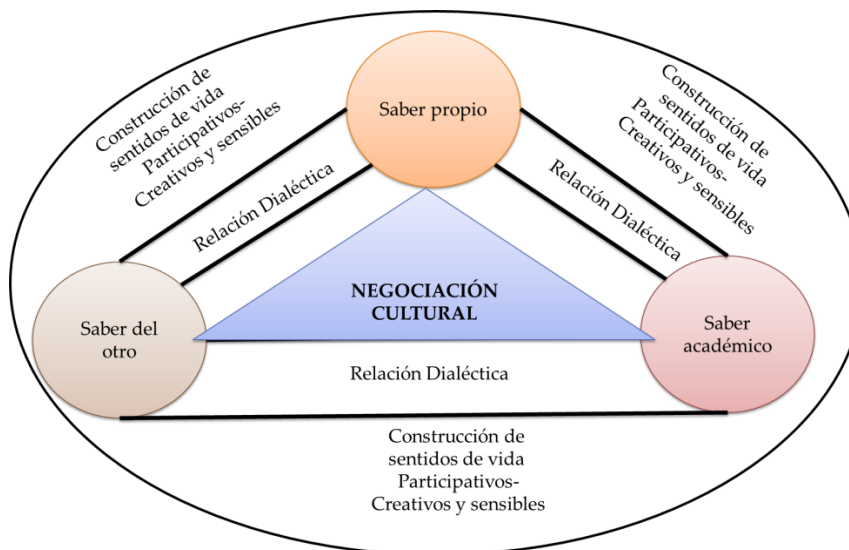


Figura 9 Relaciones en la Negociación cultural

Fuente: Elaboración propia

### 3.2 Evaluación crítica-participativa propuesta de Elliot Eisner.

Al entender la educación como una mediación cultural de valores que le permiten al hombre reconocerse como un ser haciéndose en la vida, esta se convierte en fuente de saber a través de la observación y sistematización de los fenómenos (Avendaño , 2005, p, 107), entonces la evaluación dice Eisner (1972) puede considerarse como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde lo educativo. (p, 185), según la real academia española fenómeno significa: manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción.

Evaluar entonces en este proyecto significa ser sensible, ya que lo sensible nos ubica en el plano de lo perceptivo, del reconocimiento del otro y lo otro, es reconocer el contexto y preguntarse por las particularidades tanto del estudiante como del territorio, en consecuencia, se trata de responder a preguntas como: ¿Cuáles son las características del estudiante y el contexto u ambiente que lo rodea?, ¿Cuáles son las necesidades del estudiante y del contexto?, ¿Cómo se comunica? ¿Qué expresiones motrices lo motivan?, este reconocimiento nos dará información del cómo deberá irse construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Cuáles actividades contribuyen a que el estudiante logre reconocerse como un hombre participativo,

creativo y sensible?, ¿Cómo construimos experiencias significativas desde la educación física?, ¿Qué comunicar y cómo comunicarlo? hacerse las anteriores preguntas es entender que el currículo es abierto y posee no solo un camino si no varios.

Por ello la evaluación en este proyecto debe superar la visión de evaluar únicamente al final y la visión de evaluación como calificación, la primera supone entender que no se evalúa únicamente las consecuencias finales del currículo si no todo el proceso, en esta idea Eisner (1972) complementa: “La evaluación del proceso nos permite hacer algo desde el currículo cuando es ejecutado y no al final cuando ya no se puede hacer nada” (p,189), como consecuencia de evaluar el proceso y no solo el resultado al final el proyecto hará uso de diarios de clase, los cuales describen y recogen de modo sistemático los aspectos más relevantes. La importancia de utilizar el diario de clase como un instrumento de evaluación radica en lo que dice Cochran-Smith y Lytle citando en López (2005) “los diarios capturan la inmediatez de las percepciones que los docentes captan sobre lo que sucede en su aula, sobre sus estudiantes y lo que para ellos significa práctica educativa” (p, 265).

La evaluación de los procesos permite hacer juicios de valor para la toma de decisiones sobre el diseño curricular, es decir, es la revisión constante del camino a seguir ya sea para afirmarlo o para incorporar modificaciones según sea pertinentes (Mejía y Awad, 2003, p 187). La segunda hace referencia a la distinción entre evaluación como calificación, esta última dice Eisner tiene que ver con la puntuación y esta significa asignar un símbolo que representa la valoración de calidad con relación a ciertos criterios, la evaluación puede hacer uso de la calificación para dar valor, pero no se reduce a ella.

### 3.2.1 ¿Cómo evaluar y qué evaluar?

Este proyecto evaluara desde la perspectiva crítica de Eisner, quien propone que no todo de la acción educativa se puede evaluar ya que el *que mucho abarca poco aprieta*, lo que indica que en la evaluación se debe hacer foco sobre los fenómenos relevantes, proponiendo cuatro dimensiones de la evaluación estas son: Descripción, interpretación, evaluación y temáticas

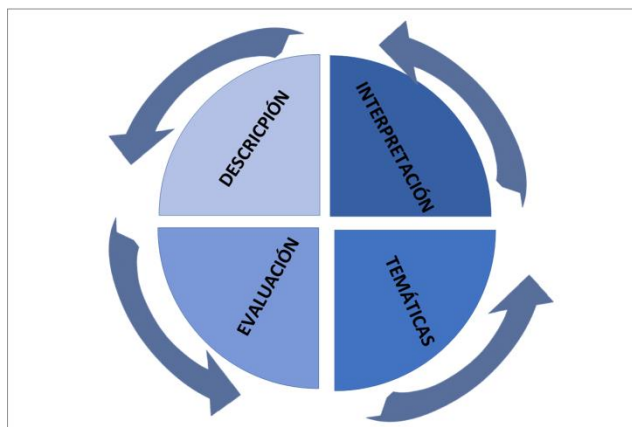


Figura 10. Dimensiones de la evaluación

Fuente: propia basada en la propuesta de Elliot Eisner

Como se evidencia en la figura 10 estas dimensiones no son independientes si no que una depende de la otra; en la *descripción*, se debe registrar los hechos, el cómo se dieron los acontecimientos, en la descripción se debe ser selectivos y esto quiere decir, hacer foco sobre los hechos más relevantes (Avenidaño, 2005, p, 108) ; Eisner plantea la *interpretación* como la explicación y justificación de lo descrito, para lograr esto es necesario considerar: los factores, antecedentes, las teorías existentes, el contexto y la consciencia, pues solo a partir de la argumentación e interpretación que se le otorgue a lo acontecido se podrá identificar las consecuencias de la práctica educativa; la *evaluación* es realizar juicios de valor, es decir, a partir de la interpretación comenzar a valorar los hechos con el propósito de ver que es lo realmente valioso, en la evaluación se intenta establecer una comparación considerando la situación pasada y presente del hombre que apunta a la idea de cambio y transformación, pues a partir de esta se generan criterios de evaluación, estos no son reglas ni prescripciones, son el resultado de un tentativa por determinar qué tipo de experiencia se constituye alrededor del proyecto, por ello no se evalúa para comparar un estudiante con otro si no el estudiante frente al criterio. (Eisner, 1998, pág. 123), las *temáticas* hace referencia a cuestiones comunes entre distintos estudiantes, profesores, aulas, escuelas, proyectos curriculares, es decir, es la identificación de temáticas que dejan abierta las puertas para futuras investigaciones o que dan soporte a otras escuelas, es decir, que pueden ser temas importantes en otros contextos.

### 3.2.2 Instrumentos de evaluación

En coherencia con la evaluación crítica-participativa se generan los siguientes instrumentos de evaluación, como ya se había mencionado el diario de clase (véase Tabla 2), que lo conforma tres categorías de descripción: Sobre las intenciones, el saber disciplinar y la comunicación, cada una de estas categorías tienen preguntas que nos ayudan a realizar el foco de observación de las prácticas educativas y la interpretación de las mismas, para tomar decisiones posteriores frente al diseño y planeación curricular; en la tabla tres se generó el instrumento con fines de identificar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas frente a la clase, en consecuencia, este fue el primer instrumento de evaluación que se les hace conocer a los estudiantes.

Los otros instrumentos (Tabla 4,5,6) son correspondientes a las diferentes secuencias didácticas y los temas tratado en cada uno de ellas, se dejan dos espacios en blanco para la creación de otros criterios que se construyen en conjunto con los estudiantes, es decir, se le hace al estudiante participe del proceso evaluativo, llevándolo a reflexionar sobre preguntas como: ¿Qué es lo que quiere evaluar frente a su proceso de aprendizaje?, ¿Qué aspectos consideran los estudiantes que deben ser evaluados frente a la clase?.

Tabla 2 Formato Diario de clase

DIARIO DE CLASE 1	
Fecha:	Contexto:
Hora:	Docente:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</li> <li>¿Qué cambios surgieron?</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar               <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se logra establecer negociación entre el conocimiento propio y el disciplinar ?</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la comunicación               <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se logró comunica lo que se quería comunicar?</li> <li>¿Se generaron espacios de negociación cultural?</li> </ul> </li> </ul>	

Tabla 3 Instrumento de evaluación para identificar los intereses y conocimientos de los estudiantes

Criterio	Justificación
¿Qué expresión motriz realizamos? y ¿qué es lo que nos motiva de dicha expresión?	
¿Qué han vivido y que esperan vivir en la clase de educación física?.	

Tabla 4 Instrumento de evaluación de la primera secuencia didáctica

Criterios de evaluación	si	No	Más o menos	Justificación de la respuesta.
¿Pudo generar relación de apropiación de territorio desde las prácticas motrices?				
¿Generó en su grupo un espacio de negociación y pudo dialogar para construcción de las expresiones motrices.?				

Tabla 5 instrumento de evaluación segunda y tercera secuencia didáctica CLAP y curso 502

Criterio	Auto	Heter	Justificación
Puntualidad frente a los diferentes compromisos y actividades.			
Generó espacios de negociación y dialogo para la construcción de las diferentes actividades			
Como fue su actitud y disposición a la hora de aportarle a la temática de las diferentes actividades.			
¿Cómo evalúa el desempeño de la profesora?			
¿Qué aprendió en la clase de Educación Física?			
¿Qué es para usted el cuerpo?			
¿Qué es la educación física?			

Tabla 6 instrumento de evaluación segunda y tercera secuencia didáctica curso 1001

criterio	Auto	Hetero	Co	Justificación
Puntualidad frente a las diferentes actividades.				
Propicio procesos de organización frente a las diferentes actividades propuestas				
Cómo fue su actitud y disposición a la hora de aportarle a la temática de las diferentes actividades				
Generó espacios de negociación y diálogo para la construcción de las diferentes actividades				
Como observa y evalúa el desempeño del grupo				

## CAPÍTULO CUATRO DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

## 4.1 Micro diseño



Figura 11 Micro diseño

Fuente: Elaboración propia

## 4.1.1 Secuencia didáctica 1

## 4.1.1.1 Unidad didáctica 1

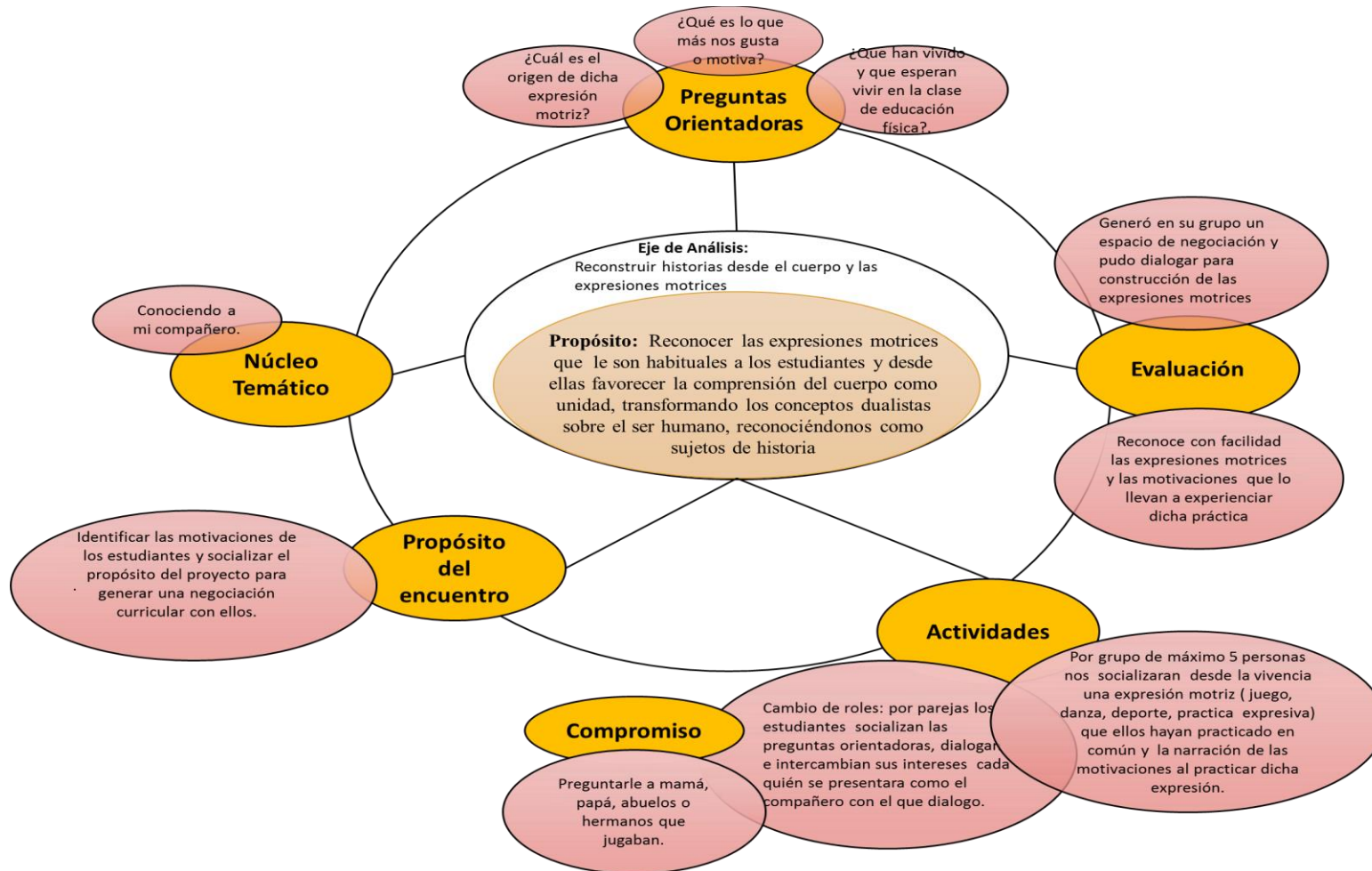


Figura 12 Plan de clase

Fuente: Elaboración propia

DIARIO DE CLASE		
Fecha: 29/08/2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 502
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones:  <i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></li> </ul> <p>Esta primera sesión se inicia con la socialización de la propuesta curricular por mi parte, después de hacer esta los niños no sugieren nada y no hacen ninguna pregunta. Sobre lo planeado para la sesión se logra hacer las presentaciones de los estudiantes en intercambio de roles. En esta actividad se identificaron las expresiones motrices pero no sus motivaciones ya que se comenzó a repetir las motivaciones de los demás, por ejemplo decían:-Me gusta el patinaje por la velocidad, me gusta el futbol por la velocidad, me gusta corre por la velocidad. Por lo que se evidencia que no hubo una reflexión por parte del estudiante del ¿Por qué me gusta dicha expresión motriz?, aunque algunos estudiantes si expresaron sus motivaciones más desde la emoción y lo que suscitaba por ejemplo un niño decía:-Me gustan varios deportes como el futbol y la natación porque puedo mejorar mi resistencia física y porque conozco personas. Seguido a esto se siguió con la pregunta de ¿Qué esperaban aprender en la clase de educación física? Esta pregunta o más bien la respuesta fue condicionada por la narración de mis expresiones motrices, ya que la gran mayoría de sus escritos decían que querían aprender prácticas como: el acroyoga, patinaje, danza aérea y sus razones para querer aprender esto fueron muy vagas, ya que escribieron que estas expresiones motrices eran divertidas sin ni siquiera sabían de que trataban.</p> <p>Después de esto se continua con la siguiente actividad que tenía que ver con el diálogo y exposición de un juego desde nuestros intereses por grupos, se organizaron 4 grupos el primer grupo propuso la lleva, cadenita, congelados bajo tierra en estos juegos aunque surgieron algunos inconvenientes se pudo llegar a acuerdos. El siguiente grupo propuso cadenita, cuando se estaba ejecutando el juego llego un octavo que tenían también educación física con el profesor Efrén Beltrán, el profesor propuso si podíamos jugar todos y los de quinto aceptaron muy alegres, en este juego con los de octavo ellos comenzaron a respetar más los acuerdos no se presentó ningún</p>		

conflicto y mediante la dinámica propusieron otro juego -la lleva infinita -, se propusieron variantes como la lleva infinita en parejas y tríos. 10 minutos antes de acabarse la clase nos dirigimos hacia el salón y comenzamos a realizar la reflexión sobre lo que había sucedido durante las diferentes actividades, muchos expresaron su satisfacción por la clase y me preguntaban si siempre iba hacer así la clase de divertida y si íbamos a estar con los octavos, yo les respondí que no siempre íbamos a estar con los octavos y que en la construcción que hiciéramos de la clase veríamos si era o no divertida.

*¿Qué cambios surgieron?*

La integración con el octavo, permito de alguna manera que los estudiantes de quinto se integraran mucho más, fueran propositivos y se respetaran entre ellos.

- Sobre el saber disciplinar

*¿Se reconocen las expresiones motrices y sus motivaciones al ejecutarla?*

Cuando los niños hablan sobre la educación física hace referencia a los diferentes deportes, entonces quieren aprender y esperan realizar prácticas deportivas en el espacio y no son muy conscientes de lo que pueden hacer dentro del contexto, pues en la pregunta de que esperan aprender en la clase de educación física muchos mencionaban natación y yo pensaba será que no son conscientes de que en el colegio no hay piscina.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:* Siento que la comunicación es compleja con este curso ya que se dispersan muy rápido, entonces como profesora debo estar llamándoles la atención – ¡silencio por favor!, ¡Escuchemos por favor! Respetémonos!-. En las actividades de cambios de roles ellos no entendían la parte de la motivación entonces hice un ejemplo de una expresión motriz que yo practicaba y diferentes motivaciones y ellos tomaron ese ejemplo y se condicionaron.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

Hubo un intento ya que se socializa la actividad y los demás proponían diferentes formas de jugar, a veces estas eran aceptadas después de mucha pelea, se buscaba un punto medio en donde se tuvieran en cuenta la mayoría, aunque hay mucho que trabajar con

ellos		
DIARIO DE CLASE		
Fecha: 29/08/2016	Fecha: 29/08/2013	Curso: 1001
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Hora: 6:20 am- 8:10 am	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las intenciones:</li> </ul> <p><u>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</u> Lo que llevaba planeado no se logró ejecutar en su totalidad porque ellos tenían planificado realizar actividades y ensayos para el carnaval de la vida que iba a ser presentado el día viernes, mas sin embargo hice la presentación del proyecto, los propósitos ellos mencionaron que ya habían hecho una negociación con el profesor Efrén sobre las temáticas del cuarto periodo pero que estaban interesados en el proyecto.</p> <p>Como ellos estaban ocupados en las tareas del carnaval opte por pasar por cada grupo a conversar con ellos sobre las preguntas orientadoras para la clases y si lo que hacían para el carnaval se asociaba con sus intereses, aunque en un algunos grupos si mencionaban intereses por lo que hacían en ese momento como el grupo que hacían estampados del logo del carnaval y los que hacían el baile, otro por el contrario solo hacían dichas actividades por la nota que se les iba a asignar y habían escogido dicha práctica porque era fácil de ejecutar, por ejemplo el grupo de pintar banderas y el de zancos. Se evidencia que dentro de sus motivaciones está el baile, la pintura, el deporte y la actividad física para la salud.</p> <p><u>¿Qué cambios surgieron?</u> No se lograron realiza ninguna de las actividades planeadas porque ellos estaban en otras dinámicas, pero se logró identificar un poco las formas las dinámicas trabajo del grupo y los intereses y motivaciones frente a algunas expresiones motrices.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p><u>¿Se reconocen las expresiones motrices y sus motivaciones al ejecutarla?</u> En este grupo se evidencia una concepción de educación física trabajada, identifican con facilidad sus motivaciones aunque en concesiones como los chicos de los zancos hacen las cosas por</p>		

la nota y otros si las hacen por colaborar y porque les llama la atención, identifiqué que el grupo es muy propositivos ,respetuosos con sus compañeros, en cada subgrupo se evidencia que hay unas negociaciones para realizar las diferentes tareas. Con los temas ya negociados que para ese momento no conocía lo que me propongo es dialogar con el profesor del área para comenzar a mediar y negociar como serian tratados dichas temáticas y que no se cambiara el proyecto como tal.

- Sobre la comunicación

¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar? El grupo es bastante respetuoso y escucho atentamente la socialización de mi proyecto, más sin embargo no hicieron ninguna pregunta esto hubiera sido interesante, en la comunicación con los diferentes grupos logro percibir que en algunos hubo más fluidez de comunicación tanto así que intercambiábamos preguntas sobre mis y los intereses de ellos de las preguntas tanto así que se convirtió en una conversación interesante algunas preguntas que ellos me hicieron fueron:

-¿Qué era lo que más me gustaba? -¿Por qué elegí estudiar educación física? -¿Si era muy buena deportista? -¿Por qué ser profe? Pero no fue así con todos los grupos pues en algunos me sentí un poco incomoda porque ellos solo respondían a lo que les preguntaba y se quedaban callados quizás era porque estaba ocupados.

#### DIARIO DE CLASE

Fecha:09 de Septiembre de 2016

Contexto: CLAP

Número de niños:

Hora: 3:00 pm-5:00pm

Docente: Bryan Guzmán Luis

25

- Sobre las intenciones:

¿Se logró ejecutar todo lo planeado? Podría decir que hoy durante la sesión hubo que hacer algunas variaciones, pues en cuento a la formación de grupo o parejas no se pudo lograr la actividad, así que opte por que el juego fuera el atractor para que cada quién tuviera su espacio de expresar lo que entendía por expresiones motrices. Tomas, uno de los primero en hacer su representación, simulo estar manejando una bicicleta, dando a entender al resto que la práctica motriz que le gusta ejecutar en la de montar bicicleta.

*¿Qué cambios surgieron?* Existió un cambio en cuanto a la estructura en la que se organizaron a la hora de presentarse, pues no se dio en grupos o parejas como estaba en lo planeado si no que cada quien hizo su presentación de manera individual. Esto permitió ir conociendo a los chicos en aspectos como la timidez, pena, espontaneidad, creatividad y participación de cada uno de ellos.

Daniela, una chica muy espontanea, quiso pasar a representar en repetidas ocasiones, variadas prácticas que ejecuta en su tiempo libre, entre este expreso: -Su gusto por el Judo. -La práctica de la bicicleta. -Caminar en el parque con amigos.

- Sobre el saber disciplinar

Cuando fueron pasando cada niño contaba una historia, con su posibilidad corporal expresiva buscaban comunicar esas prácticas que les gusta... -Unos dijeron futbol, otros danza, bicicleta, patinaje, saltar la soga, aro...- pero lo realmente apreciable fueron esas actitudes con las que representaban lo que querían dar a conocer, siempre con una sonrisa e incluso como fue el caso de Iker, quien expreso el Judo y nos comentó que su tío es profesor de arte marcial y fue quien lo motivo a practicarlo. O como Giselle, quien al expresar mostro que lo que ella práctica y por lo cual sentía profundo gusto era el hecho de estar en el parque con sus amigas, tal vez uno de los territorios de barrio que ella más frecuenta.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

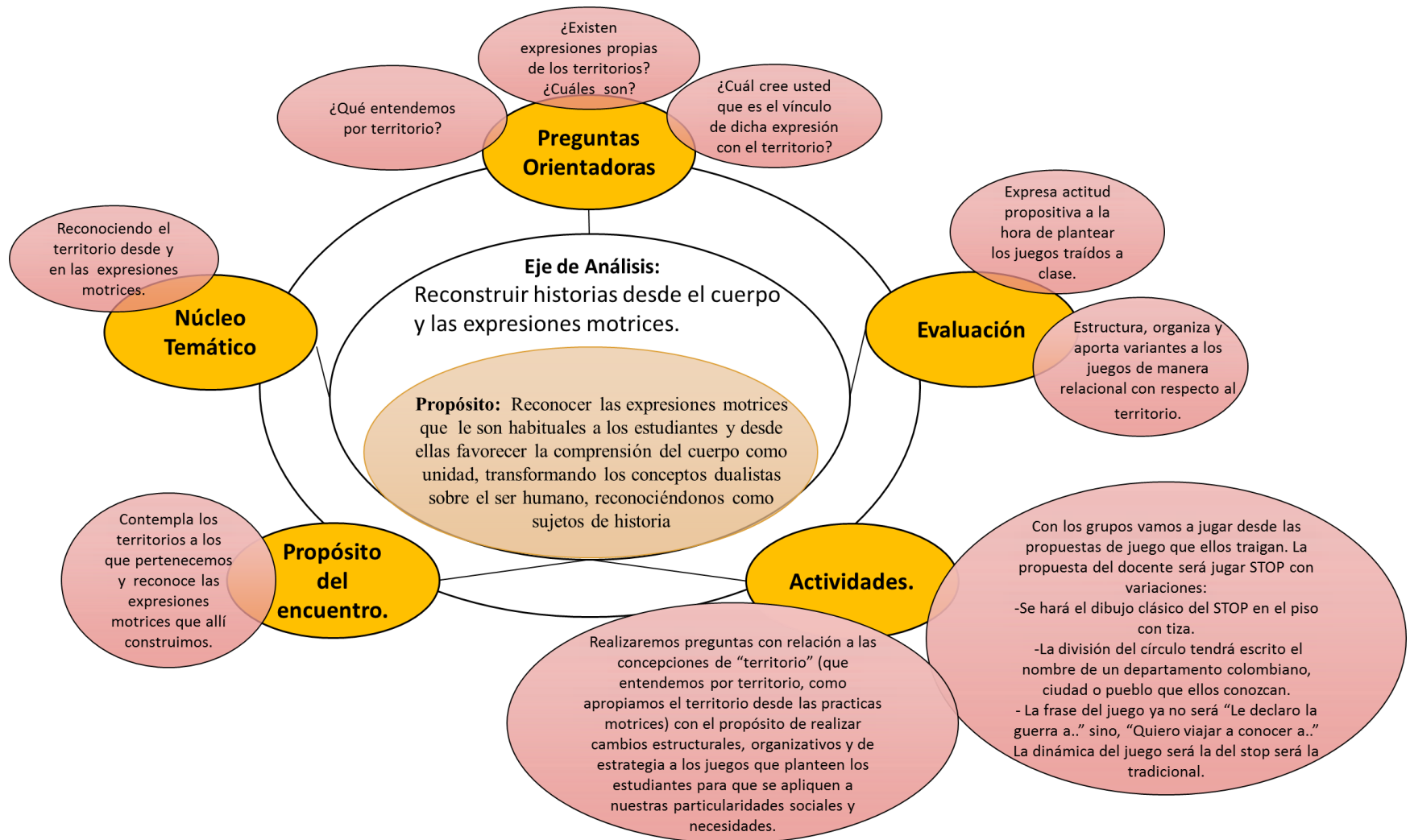
El taller fue muy claro, dado que fue desde un juego. Además en esta clase a modo de sensibilización se empezó jugando, congelados, cogidas partiendo de la propuesta que los estudiantes manifestaron. El juego de “pato, pato, ganso”, genero el orden para que cada quien fuera pasando a realizar su representación. Se entendió muy bien la dinámica de la actividad.

En cuanto a los propósitos, puedo decir que la actividad nos acercó mucho a lo que se quería en cuanto a la concepción de cuerpo como totalidad en representación de las prácticas motrices por medio de contar historias corporales.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

Me parece que sí, pues con esta actividad pude observar e interpretar cuáles son esas prácticas motrices que culturalmente ellos conocen y se generó un espacio donde cada uno aportaba lo que le gustaba practicar.

4.1.1.2 Unidad didáctica 2 y 3



DIARIO DE CLASE		
Fecha: 05/09/2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 1001
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 21
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones:</li> </ul> <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i> Se comienza la clase con la conformación de 5 grupos en los cuales debían ponerse de acuerdo de que juego tradicional nos haría experimentar a los demás. Los diferentes grupos comenzaron a dialogar y a ponerse de acuerdo, me pidieron diferentes materiales como lazos, tapas, raquetas, pelotas, conos. Se inicia la socialización del primer grupo quien propone jugar correíta caliente con lazos, se propuso por parte de los estudiantes algunas variaciones interesantes como: buscar en parejas y esconder dos lazos, en esta actividad se presenta mucha emoción e incertidumbre. El siguiente grupo fue; “el rey dice”, algunos decían que era un juego bobo pero a la hora realizarlo muchos se reían pues era de atención y repetición. El tercer grupo fue <i>ponchados por equipos</i>, se propone variaciones por parte de los profesores la cual aceptaron no con tanta facilidad pero por experimentar y sucedieron cosas interesantes, no hay preocupación por quien gana o pierda si no por divertirse y hacer pases. El cuarto grupo propuso jugar “yermis”, explicaron las reglas y ya casi todos sabían, así que para este grupo fue muy fácil coordinar el juego y aunque se presentó que un grupo gano todas las no hubo inconformidad en el sentido de ya no juego, más bien se buscaba la manera de cómo ganar.</p> <p><i>¿Qué cambios surgieron?</i> No se logró realizar la actividad que llevaba pero realmente no afecto para nada el propósito porque los juegos que ellos nos socializaron nos condujeron a entender lo que pretendíamos desde el propósito y no se logra hacer la reflexión profunda que queríamos sobre el territorio.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p><i>¿Se reconocen las expresiones motrices y sus motivaciones al ejecutarla?</i></p> <p>Los estudiantes mencionan que estos juegos los han vivenciado tanto en la clase de educación física como en las calles cuando eran</p>		

más pequeños, entonces les pregunte sobre cuáles eran los juegos que identificaban como juegos tradicionales, ellos respondieron el yermis, la correíta caliente e identifican que además de ellos los papas también los han practicado.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:* La comunicación con ellos es fácil pues son respetuosos y generan siempre una conversación donde hay diversas opiniones y buscan un acuerdo en común.

#### DIARIO DE CLASE

Fecha: 05/09/2016

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Fecha: 29/08/2013

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Curso: 502

No de estudiantes: 20

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?* La clase inicia con la socialización de los juegos practicados por los padres fueron mencionado: Yermis (Yimi en la costa), botellita, fútbol, escondidas, pochados por bases (remacho), charadas, el desafiado. Después se inicia con las preguntas orientadoras sobre el territorio, estas son: *¿Qué entendemos por territorio?*- ellos respondieron el territorio es un lugar, es un lugar donde se comparte. Después se hace la siguiente pregunta *¿Qué relación existe entre las expresiones motrices (juegos mencionados) con el territorio?* Ellos no entendían muy bien la pregunta así que les dije que antes de socializar los juegos, íbamos a llevarnos esa pregunta para responderla al final. Comenzamos a jugar las diferentes expresiones motrices nombradas, entre estas el yermis o yimi, cuando se inició la negociación de la forma de jugar hubo bastante inconvenientes puesto que no habían acuerdos en la relación de las reglas, pues algunos lo jugaban de una manera y otros de otra, entonces los unos creían que era errado jugarlo de diferente manera y no cedían ante sus posturas, El segundo juego fue ponchados por bases, se generó bastante conflicto porque algunos estudiantes que eran ponchados no lo aceptaban, algunos se golpearon con el balón en la cara y previamente se había acordado no golpes tan fuertes ni en la cara, después de que una niña golpeo a un compañero en la cara se paró el juego por esto y se comenzó a dialogar sobre dicha falta, la profesora Martha llevo a informarme que la clase se terminaba a las 920 porque ellos tenían artes por lo

cual antes de que se acabara la clase hicimos una reflexión en torno a que era un acuerdo y ellos respondieron cosas como: es algo que es pactado, es algo en donde todos están de acuerdo y son reglas

*¿Qué cambios surgieron?* Debido a que la clase duro 1h no se pudo experimentar otros juegos como botellita, charadas, saltar la soga y el juego que llevaba preparado y no se logró dialogar acerca de las preguntas orientadoras.

- Sobre el saber disciplinar

*¿Se reconocen las expresiones motrices y sus motivaciones al ejecutarla?* Ellos aún no reconocen la relación entre las expresiones motrices y el territorio y como desde estas se pueden apropiar el territorio.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunica lo que se quería comunicar?* En algunas ocasiones creería yo que sí, aunque en la síntesis de los acuerdos todos decían entender la dinámica del juego, pero en la acción no se veía dicho entendimiento y en la reflexión sobre los acuerdo expresan cosas que en la práctica no sucedieron como el diálogo y respeto.

#### DIARIO DE CLASE

Fecha: 16 y 23 de septiembre – 2016

Contexto: CLAP

Número de niños:

Hora: 3:00 pm-5:00pm

Docente: Bryan Guzmán Luis

25

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?* Para esta segunda sesión, el propósito central era el reconocer el territorio desde y en las prácticas motrices. Para dar inicio a esta clase, se ubicó un mapa cartográfico de Colombia en el salón, con el fin de que los niños reconozcan el país como el territorio más grande perteneciente a los colombianos. Con relación al mapa, se fueron nombrando algunas ciudades. Los niños nos contaban o que conocían las ciudades nombradas.

Ej: Al nombrar Boyacá, uno de los niños manifestó que su familia era proveniente de esta ciudad del país.

Al nombrar San Andrés algunos dijeron que era una isla, y que en las islas encontramos gran riqueza marítima.

*¿Qué cambios surgieron?* Luego del mapa, al contextualizar a los chicos sobre muchas ciudades de nuestro país ellos fueron recordando tal vez sitios donde han viajado o que conocen por su padres. Se logró lo planeado ya que después del mapa jugamos el STOP que fue el eje central de esta clase donde se logró evidenciar la ciudad que cada uno conocía. El juego se dio bajo las características esperadas en el plan para la sesión.

- Sobre el saber disciplinar

Durante el día de hoy en la sesión el juego fue un posibilitador para acercar el propósito de la sesión a o que los niños lograron crear desde el reconocimiento del territorio colombiano. Luego de lograr ese reconocimiento quise que ellos hicieran lo mismo con su barrio; ubicando esos espacios que ellos consideran importantes (territorios).

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?* Podemos decir que hoy se pasó el taller de forma muy acertada, pero al contextualizar con el mapa ayudo a que entendieron que las riquezas del país son inmensos y que de igual manera la riqueza que ellos ven en sus barrios, deben cuidarla y hacer cosas para su mejoramiento pues todos tenemos espacios que nos gustan, nos parecen importantes, nos influyen y por lo tanto hay que protegerlos para disponer de ellos.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?* Hoy fue muy clara la negociación cultural en cuanto a que todos contribuyeron en las reglas y variaciones para jugar. Cada quien quería ponerle una dificultad al juego para hacerlo más entretenido

#### DIARIO DE CLASE

Fecha: 19/09/2016

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Contexto: Colegio República Bolivariana

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

Curso: 1001

No de estudiantes: 21

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?* Se inicia con la reflexión de la clase anterior, con la pregunta de *¿Cómo habito mi territorio*

desde las expresiones motrices,?, ellos decían que desde los que habíamos realizado y lo que sus padres habían contado se podía decir que se habitaban a partir de: que el territorio no es algo dado si no que se construye, el territorio es donde se comparte, el territorio es donde se dialogar. Después surgió un debate de juego vs deporte ellos afirmaban: -que el deporte era mejor que el juego, porque era bueno y que aprendían mucho y que en el juego no, el deporte es más importante que el juego porque se corría y se divertían. Seguidas a estas respuestas mi pregunta era: -si en los juegos que ellos habían planteado en las diferentes clases no se habían divertido? Ellos respondieron que –sí. –¿Con los juegos que ha propuesto no han aprendido algo?-ellos respondieron que si pero que en el deporte uno aprendía más y comenzaron a hacer mención sobre algunos juegos que consideraban como deporte como saltar lazo, congelados, la lleva y yo les decía que esos eran juegos que no eran deporte, entonces comenzamos a ver un poco las características del deporte. Después se dio el espacio para seguir con las actividades que no se habían podido hacer la clase pasada como saltar la soga, ollita que fue un juego que propuse por el tema del clima, escondite, cuando realizamos todas las actividades subimos al salón e hicimos la reflexión en torno a las expresiones motrices y el territorio .

*¿Qué cambios surgieron?* Muchos de los juegos fueron modificados porque no se contaba con el espacio pues estaba lloviendo y debíamos tener cuidado con el piso mojado, así que los desplazamientos fueron más controlados y pude evidenciar que en esta clase estuvieron mucho más tranquilos en relación con las anteriores.

- Sobre el saber disciplinar

*¿Se reconocen las expresiones motrices y sus motivaciones al ejecutarla?* Con respecto a la conversación sobre el deporte y el juego se logra no decir que es mejor si no tratar de identificar que dependiendo de la forma como sea planeado y ejecutado el juego y el deporte puede generar diversión, aprendizajes.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:* Se logra comunicar el propósito de dirigir esta clase a partir del juego y no del deporte, ellos realizan preguntas sobre el tema lo cual sugiere gran interés por parte de ellos y se logra

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?:* A partir de esta pregunta se generan negociación cultural ¿Cómo habito mi territorio desde las expresiones motrices realizadas en la clase? Se retoma el concepto de territorio como lugar en donde se dialoga desde las practicas motrices Escondite, la olla y saltar lazo ellos muestran que a partir del diálogo, de los acuerdos y el respeto de lo mismo se pueden apropiarse del territorio así que muestran los acuerdos generados en cada una de las dinámicas y reconocen que no irrespeto y que todos podían jugar.

#### DIARIO DE CLASE

Fecha: 19/09/2016

Contexto: Colegio República Bolivariana

Curso: 1001

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

No de estudiantes: 21

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

Se inicia con la negociación de la reflexión y el vínculo de las temáticas propuestas en la clase con mi proyecto el con las temáticas. Seguido de esto se inicia con el tema de ¿Qué entiendo por el territorio? Y como lo apropio desde las expresiones motrices, se propone remacho como práctica a realizar y ello comenzaron a organizar los espacios, bases, nombres en el piso, formas de pochar hicieron acuerdos sobre cómo acabar el juego este era: a la sexta pochada se iba a ir al paredón; el juego trascurrió con algunos percances como un golpe en la cara a una niña sin culpa esto fue resuelto mediante el diálogo y la disculpa de la persona que se equivocó, después de la sexta pochanda paso Jessica al paredón y se comenzó a golpear el balón con la pretensión de pagarle suave y si no lográbamos tocar a la estudiante con el balón se iban uniéndose al paredón

*¿Qué cambios surgieron?* No se logró realizar la última actividad por el tiempo y porque nos extendimos en la negociación de los núcleos temáticos, el paredón por ejemplo fue algo que ellos acordaron pues en experiencias previas se admitía esta como una manera de finalizar el juego.

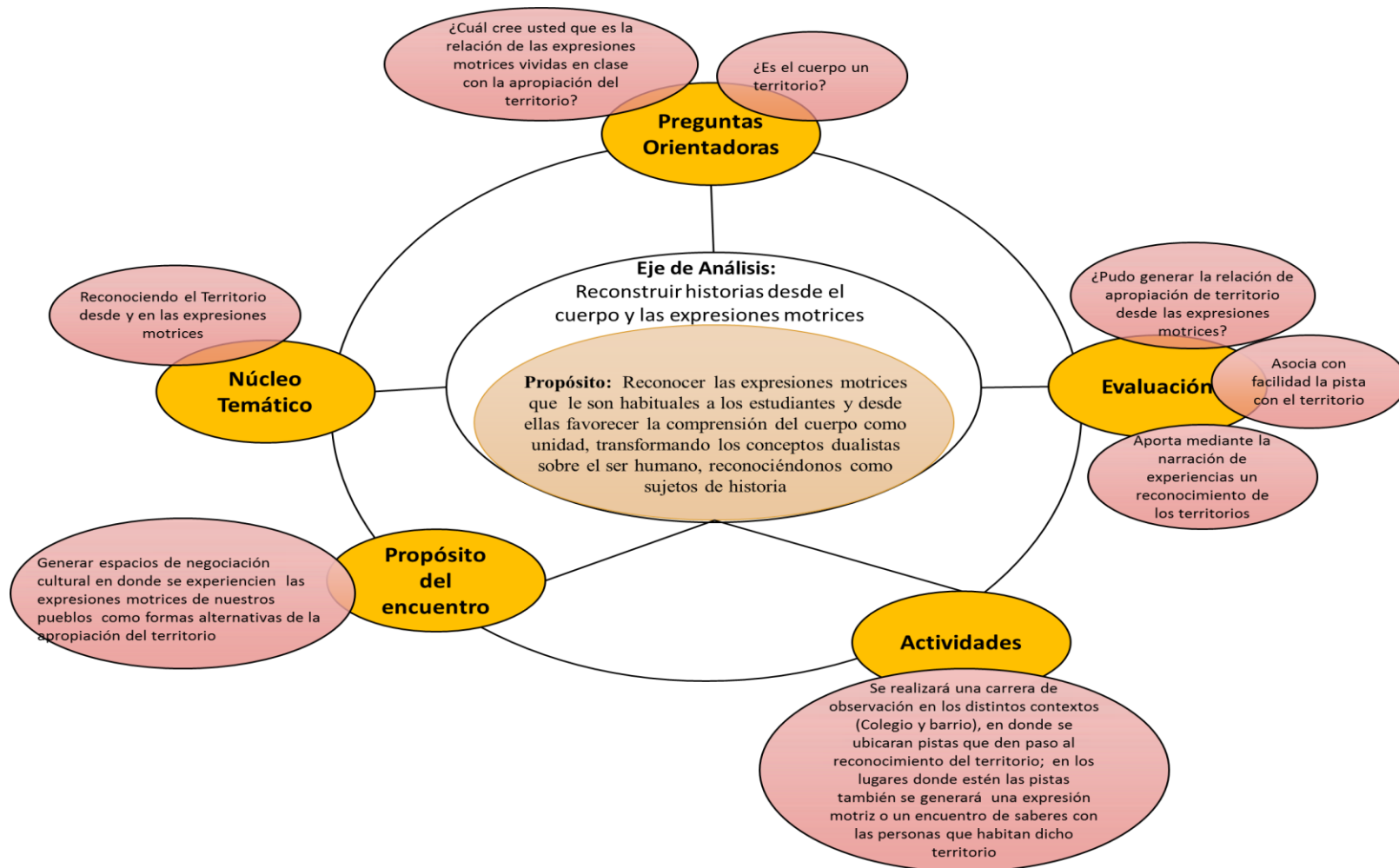
- Sobre el saber disciplinar.

El negociar las temáticas propuestas para el cuarto periodo en relación al propósito del proyecto que yo les planteaba es algo interesante porque lo pone de cara a argumentar porque considera que los núcleos temáticos son de importancia para ellos y cómo podemos llevarlos a cabo. Las temáticas son: Fiestas y celebraciones familiares, Fiestas infantiles, bazar de pueblo, Carrera de observaciones, Match recreativo, Montaje de trabajo lúdico –títeres –payasos- representación lúdica infantil

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?* En los núcleos temáticos y en la explicación de la misma se logra ver entendimiento sobre las temáticas y sus propósitos y los chicos son muy propositivos en la manera y organización administrativa de las temáticas, quien va primero quienes son los encargados y que más o menos se encarga de que.

## 4.1.1.3 Unidad didáctica 4



DIARIO DE CLASE		
Fecha: 26/09/2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 502
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones: <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i> Después de la reflexión de si el cuerpo era un territorio en donde se notaron diversas opiniones y argumentaciones se da inicio con la carrera de observación, que tenía diferentes puntos del colegio y en cada punto debían realizar una actividad muy asociada al contexto, la primer pista los condujo a la biblioteca en donde socializamos su uso pues conocimos a las señora de la biblioteca que les comento el funcionamiento y los invitaba a ser buen uso de esta, la segunda pista los conducía a la cafetería allí conocimos a la persona que atienden este lugar, pero fue un encuentro muy rápido ya que ella estaba sumamente ocupado, la siguiente pista era la enfermería, en la enfermería dialogaron con las orientadoras sobre quienes acudían allí, bajo que parámetros, el siguiente lugar fue la emisora en donde debían componer una canción y baile, ellos compusieron una canción con el ritmo de un reguetón y compusieron pasos de reguetón, la última pista era el cuarto de material donde escogieron un material para realizar una pista de obstáculos que tenía como requisito realizar movimientos diferentes con cada uno de ellos surgieron cosas como el payasito con el lazo, saltar en parejas, saltar con un pie saltar con un lazo los dos cogidos de la punta, seguido a esto movimientos diferentes con los aros, después se socializo lo escrito sobre el cuerpo y la reflexión de cuerpo y territorio y se aplica el instrumento de evaluación, ellos mostraron bastante dificultades en la solución de las preguntas.</p> <p><i>¿Qué cambios surgieron?</i> Se hace la evaluación escrita se les explica que no es un quizz, examen o parcial solo que se quiere conocer hasta ese momento cuales eran los avances y dificultades que presentábamos frente a los temas.</p> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar <p>En la realización del instrumento el uso de algunas palabras ellos aún no logran identificar, por ejemplo expresiones motrices, la concertación de los criterios con ellos fue algo más bien fácil pues ellos identifican como evaluables las actitudes y las formas de</p> </li> </ul>		

comunicarse.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:*

Con la aplicación del instrumento y el uso de algunos conceptos ellos sienten confusión en especial con las expresiones motrices, así que se abre el espacio para explicar a qué hacemos referencias cuando usamos el termino, después de la explicación se logra evidenciar mejor entendimiento, pero en la realización de la evaluación ellos muestran dificultades en hacer dichas relaciones.

#### DIARIO DE CLASE

Fecha: 26/09/2016

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Contexto: Colegio República Bolivariana

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

Curso: 1001

No de estudiantes: 20

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

El grupo encargado de la actividad de carrera de observación había elaborado las pistas y había distribuido los grupos, inicialmente se hace una circuito de habilidades para definir qué grupo era al primero que se le daba la pista el segundo y el tercero, por cada pista había un reto o prueba que estaba muy ligada a construir canciones relacionadas con el lugar, ejemplo componer una canción al roscón. esta carrera tuvo la particularidad que se hizo en todo el barrio hasta llegar al parque el renacimiento donde estaba la última pista y se iba mirando el orden de llegada de los grupos, una condición de la carrera era que los subgrupos debían llegar todos completos a una parte y no debían olvidar a ningún integrante, solo un grupo por las ansias de ganar olvido a un participante que dejaron por un momento solo pero el grupo se devolvió por él y comenzaron hacer la carrera al ritmo de Fiaban cada grupo llego por aparte con diferencia de varios minutos, se hizo la reflexión en torno a cómo habito el trituro y el reconocimiento de los lugares; Después nos dirigimos al centro de memoria a conocer un poco sobre los procesos de paz y a ver una exposición de arte que el colegio había conseguido exponer en el lugar, los dibujos eran muy afines al proceso de paz.

*¿Qué cambios surgieron?*

La visita al centro de memoria fue algo que propuso el profesor Efrén, el ver todas las obras de arte hechas por los estudiantes realmente fue muy gratificante y estar hay mediante el profesor contextualizaba y los chicos preguntados fue interesante.

- Sobre el saber disciplinar

El grupo encargado de la carrera de observación muestra gran preocupación y propone actividades inusuales como la ya mencionado y muestra la relación de apropiarse el territorio, los lugares que escogen y las expresiones motrices que proponen en los lugares están completamente tematizadas, por ejemplo en caí debían realizar flexiones de pecho, marchar.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunica lo que se quería comunicar?*

En la reflexión y diálogo que se genera entorno a la carrera se muestra gran relación de las expresiones motrices y el territorio, en la visita al centro de memoria ellos expresan sus opiniones por el sí y por el no, algunos muy de acuerdo con el no y otros muy de acuerdo con el sí, comenzaban a generar preguntas entorno al proceso de paz y a las consecuencias que generaría las diferentes decisiones.

DIARIO DE CLASE		
Fecha:30 de Septiembre de 2016 Hora: 3:00 pm-5:00pm	Contexto: CLAP Docente: Bryan Guzmán Luis	Número de niños: 25
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las intenciones:</li> </ul> <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></p> <p>Los chicos que son participes del taller estaban divididos por grupos pequeños, 3 grupos, y cada grupo tenían que ubicar puntos estratégicos del barrio a donde debían llevar a los demás y expresar por medio de una práctica habitual allí realizan y relacionarlas con el cuidado de este espacio, el porqué es importante estar jugando allí y poder compartir con los demás espacios que ellos tienen a diario en sus comunidades y que seamos capaces de apropiarnos de estos desde las practicas expresivo motrices. Bien pues así se hizo, y me hicieron conocer un potrero cercano a las canchas múltiples del barrio y un rodadero con columpios. Además al construir la pista mostraron muchos más lugares que sería importante en otras sesiones ir a reconocer y que por cuestiones de tiempo no se pudieron visitar hoy.</p> <p>La sesión se llevó de muy buena forma, al principio nos organizamos por sub- grupos, se estableció lo de la pista en forma rima, estribillo o la dramatización para dar a entender los otros sub-grupo a donde sería que nos querían invitar a conocer. Esto lo hicieron en una hoja, pintando dibujando, escribiendo... más adelante, los chicos comunicaron su idea, el primer grupo planteo futbol en una mímica, el segundo dijo una adivinanza y el tercero hizo un estribillo, en donde dieron a entender la cancha múltiple del barrio, el colegio más grande del barrio y un reconocido potrero con gran amplitud en donde en agosto elevan cometa. Fuimos solo al potrero y a la cancha por cuestiones de tiempo, pero si se logró en muy buena parte la actividad.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p>Los chicos fueron muy hábiles para hacer la creación de cada representación, o en la escritura de la adivinanza y estribillo, además al llegar a cada lugar visitado propusieron jugar bajo variaciones que buscaran que todos pudieran jugar, esto en relación a esa</p>		

construcciones socio-motrices que se pueden encontrar en estos espacios y que valen la pena ser aprovechados para una educación en pro de esa apropiación del territorio.

La creatividad para realizar la representación y crear las frases o pistas fue muy buena estrategia ya que los chicos pudieron desde su libertad de expresión referenciar estos puntos de su barrio que consideran importantes y donde pueden practicar, jugar... aprovechar su tiempo aprendiendo en colectivo. La participación fue muy buena, todos jugamos el partido mixto planteado por el primer grupo, también jugamos virus en el potrero todos. Además se sensibilizaron del cuidado de estos espacios, al limpiar la cancha pues esta tenía vidrios de algún licor, ellos fueron muy asertivos allí, pues el cuidado del otro antes de jugar se vio en este acto.

- Sobre la comunicación

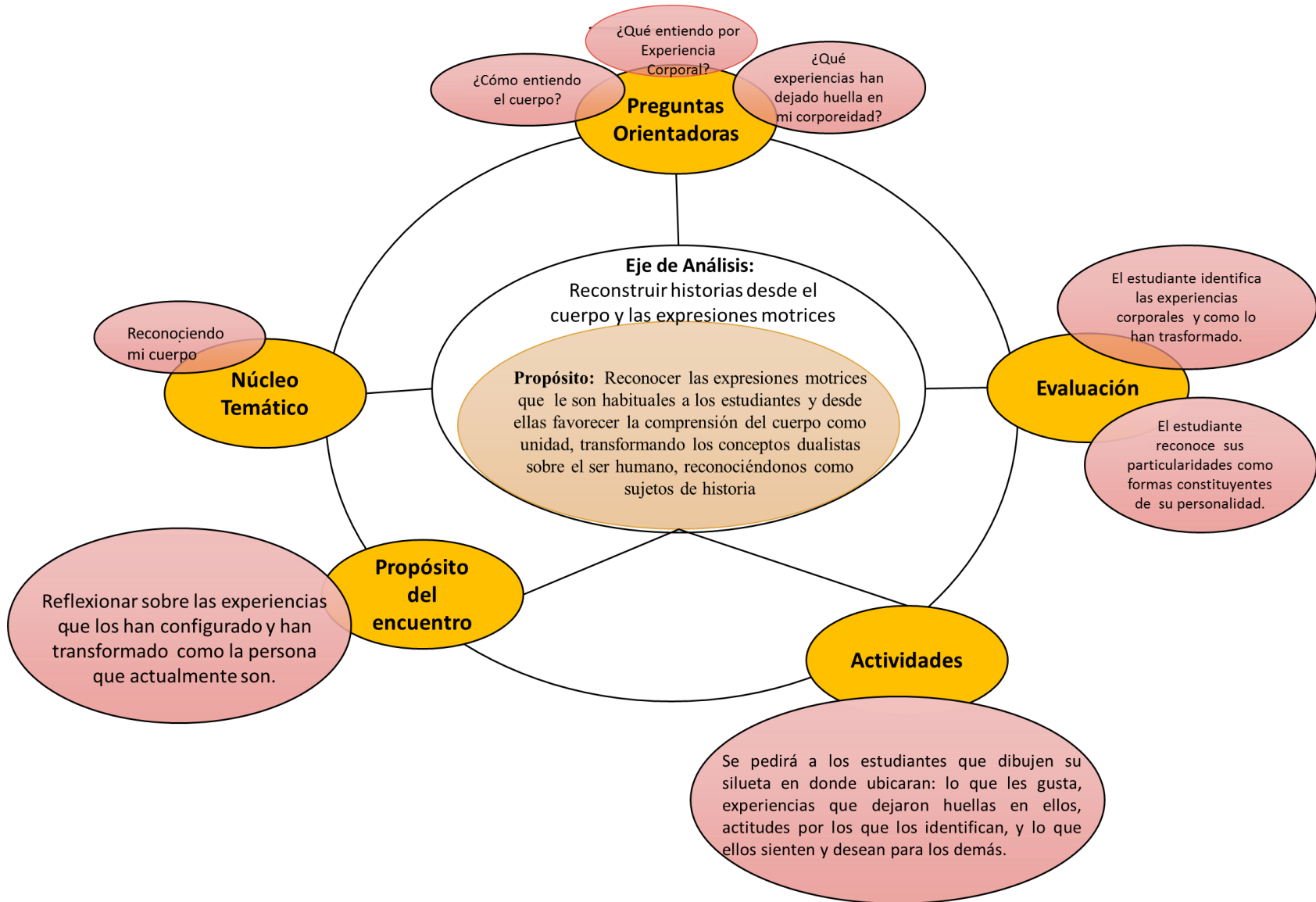
*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

La actividad se dio a entender al principio, aunque algunos tenían preguntas de la forma en la que debían realizar la pista, para eso, yo pasaba por cada grupo explicando que se podía en forma de rimas, estribillos, adivinanza o expresiones motrices como, dramatizaciones, mímica, charas. Luego, cuando ya estábamos en cada territorio que visitamos, los chicos fueron quienes explicaron el juego que iban a compartir allí con los demás. Hoy tuvimos la visita de otro colectivo organizado en Fontibón, ellos atendieron muy bien lo que se hacía en clase ya que fueron los mismos niños quienes se apropiaron de clase.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

En aspectos de negociación cultural podría decir que la hubo, pues los chicos proponían dentro de cada sub-grupo a donde podíamos a hacer el juego, y llegaron a acuerdos planteando que se visitarían las canchas y el potrero, también cuando se dijo que la próxima clase se terminaría la visita que no se alcanzó a hacer este día, esto también muestra una negociación para acordar lo que se va a realizar.

4.1.1.4 Unidad didáctica 5



DIARIO DE CLASE		
Fecha: 30 de septiembre de 2016 Hora: 3:00 pm-5:00pm	Contexto: CLAP Docente: Bryan Guzmán Luis	Número de niños: 25
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las intenciones:           <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></p> <p>En cuanto al propósito principal para la sesión de hoy que era la -construcción de historias- y que estaría orientada desde las preguntas <i>¿Quién soy?</i>, <i>¿Con que me identifico?</i> y <i>¿Qué experiencias que dejan huella en mi vida?</i> Logrando así generar representaciones desde la cartografía corporal.</p> <p>Desde los recortes y los dibujos los niños hoy mostraron esos aspectos que los apasionan, que les causan diversas sensaciones asociadas con la paz y la libertad. De igual forma me hicieron ver como sus sueños han sido parte de su construcción de vida. Pienso que al exponer cada obra creada por cada uno de ellos, nos permitieron escuchas y conocer que les gustaría tanto para ellos como para las demás personas que los rodean. La dinámica se dio dentro del respeto por la palabra del otro y la responsabilidad de cada uno para exponer lo que había construido.</p> <p>La sesión se llevó dentro de un muy buen ambiente, se entendieron muy claramente las dinámicas de la actividad y eso permitió dar más tiempo a la actividad central (construcción cartográfica corporal).</p> <p><i>¿Qué cambios surgieron?</i> En cuanto a lo planeado para la sesión del día de hoy, no hubo cambios significativos durante la práctica. Podría decir que hoy la actividad fue del gusto de los chicos y no hubo necesidad de hacer ajustes durante la sesión pues todo se dio según lo escrito en la planeación. Lo único fue que el juego como tal de sensibilización no estaba escrito, pero se ajustó a la necesidad entender las manos como posibilitadoras de creación.</p> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre el saber disciplinar:           <p>La sesión de hoy se llevó con mucha aceptación por parte de los estudiantes, por otra parte, hubo buena secuencia de actividades. La</p> </li> </ul>		

sensibilización se orientó a través de juegos, como en la actividad central debíamos manipular tijeras y estas al ser un elemento con el cual se puede ocasionar un accidente considere pertinente iniciar jugando “manitas calientes”... empecé jugando yo con Javier y así los demás se contagiaron e hicieron sus parejas para poder jugar.

Cuando todos estábamos jugando manitas calientes, Daniela propuso jugar “Mezu” para varias de juego, pero seguir con la restricción de que debían ser juegos de manos. Jugamos el Mezu durante un tiempo, luego Iker propuso jugar “gallitos” y así, los que quisieron fueron proponiendo un juego de manos. Dentro de estos propusieron piedra, papel o tijera y arañita.

Al concluir los juegos de sensibilización. Se hizo una reflexión por parte mía, sobre como las manos son esenciales para crear juegos, pinturas, arte, música, etc. Y también como al tener esa facultad de crear, también la tienen para destruir, lastimar y herir, para que así entendieran que es mejor usar las manos para crear en beneficio de las potencialidades y de esta forma poder darle un buen uso al material que se les prestaría para la creación individual de la cartografía corporal.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

Esta sesión fue muy explícita en cuanto a las dinámicas que se iban a seguir y las actividades que se realizaron, por este motivo se llegó a la comprensión del cuerpo como construcción constante y como totalidad, en donde podemos expresar todo esto que queremos y los sueños que nos motivan para conseguir cada cosa en la vida. También, respondió a las preguntas orientadoras, pues durante la exposición de cada cartografía corporal, los niños tuvieron la posibilidad de expresar lo que ellos consideraban como su historia de vida.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

La negociación cultural se dio tanto en la proposición de nuevos juegos con las manos, como en la posibilidad de compartir lo que cada quien construye como imagen de su vida, como historia que contar a los demás. Se gestó la negociación cultural a la hora de darnos la oportunidad de escuchar al otro y entender sus concepciones en cuanto a los sentidos de vida.

DIARIO DE CLASE 1		
Fecha: 26 de septiembre de 2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 502
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las intenciones:           <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></p> <p>Se inicia hablar sobre el cuerpo y ellos identifican que por un lado está el cuerpo y por el otro está el alma, el alma está encargado de y el cuerpo de ejecutarlas, entonces le pregunte sobre ¿que era el alma? Ellos respondieron que no se podía ver, era parte de Dios, no se podía tocar y que era lo máspreciado hombre.</p> <p>Seguido a ello les pregunte que si el alma estaba dentro del cuerpo o por fuera y ellos respondieron que por dentro y que el cuerpo era el que debía proteger alma, cuando hacen mención al cuerpo ellos resaltan características como: gordo, flaco, feo lindo, horrible, les pregunte que si existían cuerpos ¿feos y bonitos?, respondieron que si e identificaron como bonito a las personas flacas, blancas organizados, limpias, arreglados etc. y a las personas feas como alguien que no estaba aseado, gordo, que se expresara mal.</p> <p>Hicimos un análisis de porque se llama al cuerpo lindo y al cuerpo feo y de donde procesada estas categorizaciones y estereotipos que ellos reproducían, entonces comenzamos a preguntarnos sobre los medios de comunicación y su grade influencia, pronto comenzamos a darnos cuenta de que los medios de comunicación comunicaban que las mujeres debían ser flacas, debían utilizar maquillaje y tener cierto tipo de curvas o medidas que eran aceptados socialmente como bellas, y que las personas gordas no eran feas solo diferentes y que se nos habían vendido las imágenes, seguido a esto comenzamos a identificar al propio cuerpo mediante el dibujo dela silueta del cuerpo identificando las particularidades de mi corporeidad, formas de ser y las huellas y cicatrices que me habían marcado en mi vida y que se inscriban desde mi corporeidad.</p> </li> </ul>		

- Sobre el saber disciplinar

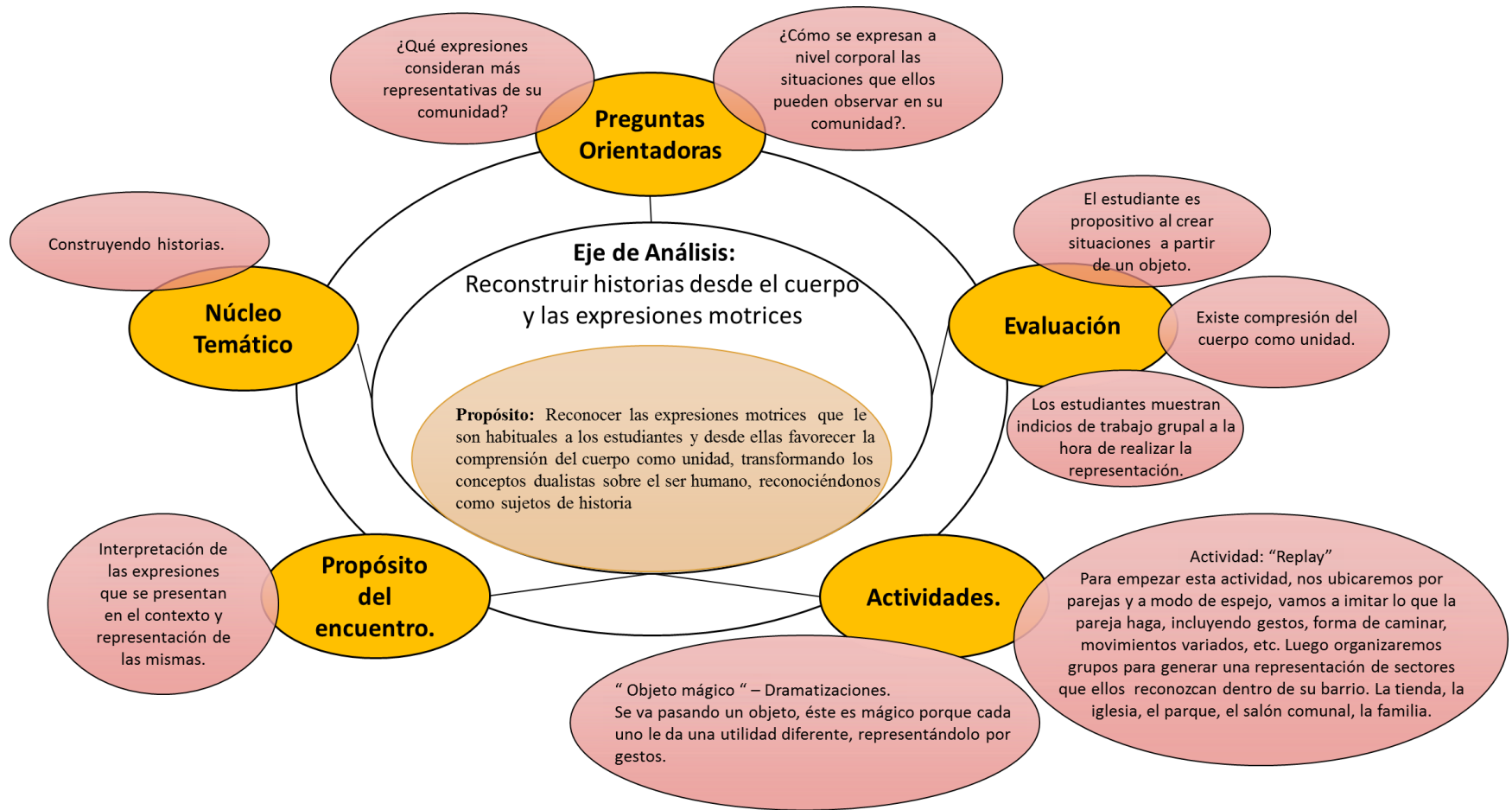
Durante la clase les consto trabajo poder realizar la silueta de su cuerpo e identificar las cualidades, actitudes que los identificaban, asociaron las huellas a las cicatrices únicamente física y aunque en los ejemplos que daban la asociaban en su totalidad como las experiencias que habían viajado a un lugar no lograban ubicarlas en el dibujo y muestran que les cuesta hablar sobre ellos mismos y reconocer lo bueno porque era muy fácil que dijeran lo malo peor no las cosas buenas.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:*

Quizás dentro de la charla que tuvimos sobre el cuerpo y las influencias de los medios de comunicación, logramos identificar una característica que no lograron relacionar en su silueta del cuerpo ya que a la hora de proponer las huellas que tenían y ubicarlas en el dibujo no hacían la relación, entendían que era la huella pero no se identificaban o no podían y no entiendan como ubicarla dentro de la silueta.

4.1.1.5 Unidad didáctica 6



DIARIO DE CLASE		
Fecha: 03 de octubre de 2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 502
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones:  <i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i>            Se inicia con una actividad de sensibilización de conocimiento de sí mismo y se opta porque los niños tenga los ojos tapados, a ellos se les dificulta tener los ojos tapados pues siempre estaban buscando destapárselos visual, se hace una rueda para construir la historia de vida y se opta por el momento hacerla en forma de narración y se comienza a narrar los momentos felices y momentos triste, muchos expresaron situaciones difíciles que han atravesado en su vida la gran mayoría lo relacionaron con la muerte de familiares y su momentos felices los asociaban al estar con su familia de diferentes maneras unos jugando con la familia, otros que la mama estuviera con ellos y tuvieran tiempo para ellos, se generó un ambiente de comprensión y escucha absoluta que hasta el momento no se había logrado, después se hizo la actividades de espejo, ellos presentan dificultad para hacer movimientos y repetirlos a manera de espejo.  <i>¿Qué cambios surgieron?</i>            La manera de narración estaba pensada en un replay pero al optar por tapar los ojos vi la oportunidad de escucharnos y de hacer una narración de nuestras vidas y creo que fue muy asertivo, así que no hubo tiempo de hacer el replay</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar            Entender que el currículo es flexible, nos lleva a tomar decisiones que se salgan de la planeación y que quizás en ese momento sean asertivas, pues la clase que ejecutamos con los niños de quinto no se parece mucho a la planeación pero surgieron cosas de gran importancia en cuanto al reconocimiento del otro y de mí mismo</li> </ul>		

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:*

En el momento de la narración todos los niños guardaron silencio y estuvieron muy atentos a las experiencias de sus compañeros, algunos lloraron otros solo se quedaron en silencio y aunque los momentos felices eran comunicados los momentos triste inundo al salón de una atmosfera triste pero de total comprensión, al final a las personas que estaban llorando las abrazaron y comenzamos hablar sobre esos acontecimientos que si eran huellas no físicas si no huellas corpóreas entendiendo el cuerpo como un todo una unidad y una totalidad.

#### DIARIO DE CLASE 1

Fecha: 07 de Octubre de 2016.

Contexto: CLAP

Número de niños:

Hora: 3:00 pm-6:00pm

Docente: Bryan Guzmán Luis

25

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

Se logró todo lo planeado, pues en la primera actividad que fue por parejas, los chicos entendieron muy bien la dinámica, además pudieron trabajar con compañeros con los que no frecuentan mucho y esto permitió darle mayor interés a la práctica y a conocernos con compañeros que compartimos experiencias distintos a con los que frecuentamos a diario. Además, durante las presentaciones se pudo hacer evidente como los chicos interpretan su contexto, en este caso el barrio, lo caracterizan y le dan relevancia a esas expresiones motrices que los rodean en su vida cotidiana.

*¿Qué cambios surgieron?* Durante esta sesión no hubo cambios relevantes, se llevó a cabo lo propuesto y tuvo buena acogida por parte de los estudiantes quienes entendieron y llevaron a cabo de manera coherente la actividad.

- Sobre el saber disciplinar

Pude puntualizar, cuáles son esas actividades que los chicos consideran como importantes dentro del desarrollo cotidiano en el

contexto que viven. Al ver, como los chicos expresaban la importancia de compartir en familia, ubicando el territorio parque como un sitio para la diversión, expresión y práctica motriz pero aún más importante como territorio que debe ser protegido y valorado por todos los miembros de la comunidad. Helen, una de las niñas del grupo, mostraba en su dramatización como el parque era un espacio para compartir con sus amigas, pero también expresaron lo importante de no votar basura en él, y cuidar las cosas que en este hay.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

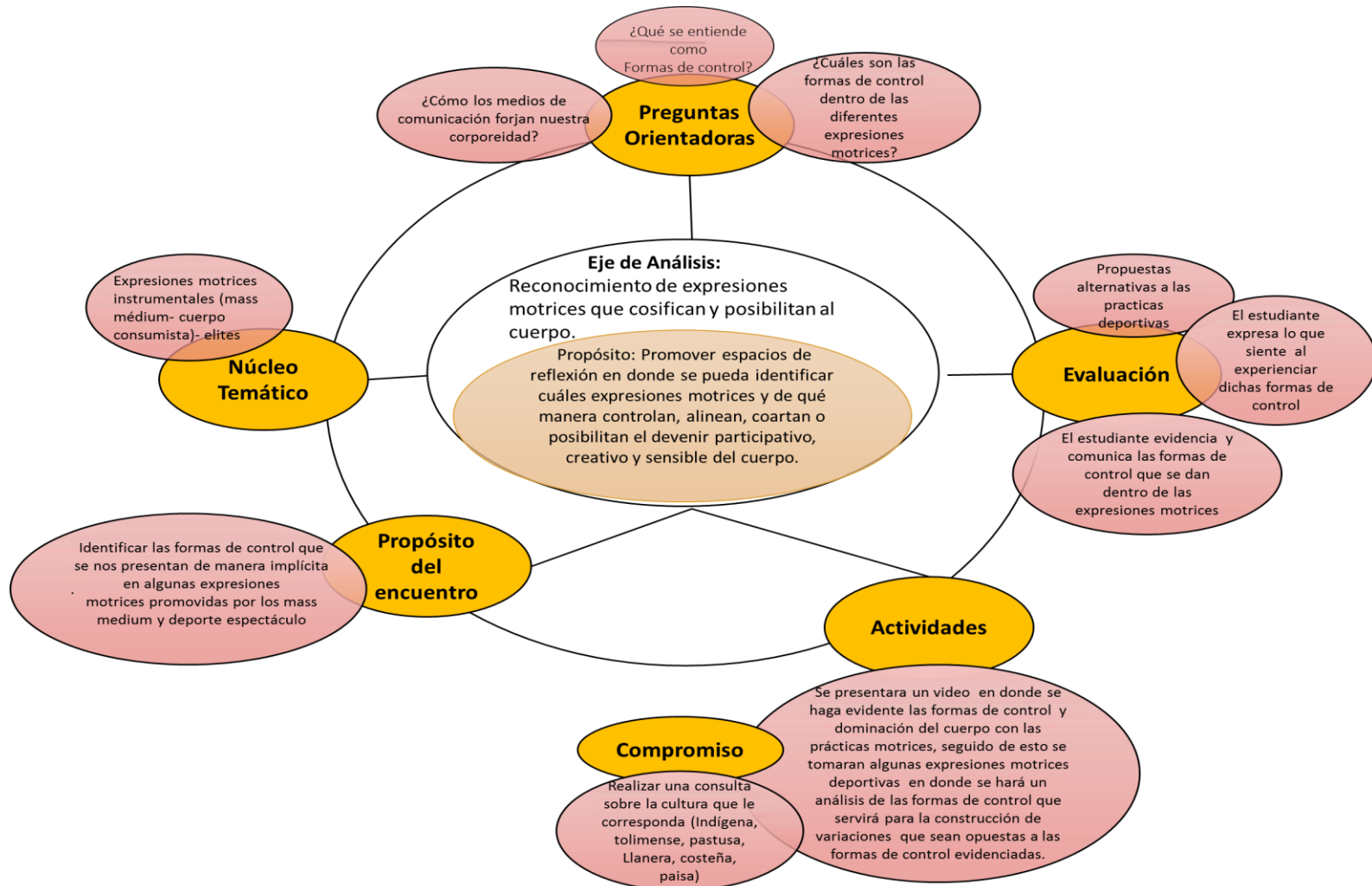
Las actividades fueron bastante claras a la hora ser explicadas por parte del docente, esto permitió ganar tiempo para las representaciones y que todos los grupos pudieran pasar a expresar su puesta en escena. La dinámica del grupo fue muy buena, durante toda la sesión hubo especial atención a lo que cada compañero quería hacer visible en su representación. En cuanto a si se dieron a entender los propósitos, considero que sí, pues en el transcurrir de la sesión hubo un entendimiento del porque son importantes estos espacios, además considero como importante hacer ver a los estudiantes que el cuerpo puede ser un espacio en donde se crean expresiones que me ayuden a comprender la dinámicas de la comunidad.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

Creería que sí, puesto que cuando se dividieron por grupos, se les dio un espacio en el cual debían ponerse de acuerdo de qué papel iban a interpretar, en qué momento iban a salir a escena, inclusive lograron establecer en torno a que temas iban a girar dichas representaciones. En este espacio cada integrante de grupo aportó su idea de cómo quería que fuera la dramatización.

4.1.2 Secuencia didáctica 2

4.1.2.1 Unidad didáctica 7



## DIARIO DE CLASE

Fecha: 24/10/2016

Contexto: Colegio República Bolivariana

Curso: 502

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

No de estudiantes: 20

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

Se proyectó el video de 15 minutos de explicación del cuerpo y la sociedad de consumo y como se modifican las corporeidades en pro de este modelo capitalista, se mostró también los deportes y la cultura fines, seguido a esto se hizo una reflexión en torno al video y las temáticas de las mismas, por lo que sugerí tomar dos expresiones motrices deportivas para analizar, se escogió el basquetbol y futbol, en donde examinamos unas formas de exclusión como que la mujer jugara futbol porque no sabía porque era mala, porque era un deporte de hombres, otra era identificar lo que se identificaba como marcas exclusivas para jugar futbol como los tenis, un informe canilleras y etc. Que por supuesto en esta clase no íbamos a utilizar y que veíamos que no era necesario, cuando comenzaron a jugar hubo exclusión de todas las niñas y debido a esto se colocó la regla de que fuera la niña la que debía anotar el primer gol, ellos (los niños) mostraron gran insatisfacción frente a esto pero el juego fue más inclusivo porque ya buscaban a las niñas y se dieron cuenta de que no eran malas ni que no eran capaces de jugar futbol; en la otra expresión motriz que era el basquetbol, ellos colocaron las reglas de como jugar y en la ejecución del juego las niñas y niños compartieron el balón sin que se pusiera una regla de pases o de que apuntara primero la cesta, hubo mayor comunicación jugando basquetbol y se socializaron juegos como quemados y veneno en donde los chicos que eran les gustaba el futbol no quisieron jugar porque querían seguir haciendo futbol, así que se terminó la clase con la reflexión de cada una de las practicas.

*¿Qué cambios surgieron?* Los chicos aún no logran entender como algunas expresiones motrices son muy controladoras y buscan la homogenización de las corporeidades, pues ellos piensan que la única manera de jugar bien fútbol es como los medios de comunicación transmiten los partidos de la selección Colombia en donde las niñas deben jugar por aparte y ellos por aparte y

surgieron resistencias a las expresiones propuestas por una parte del grupo con el balón de basquetbol

- Sobre el saber disciplinar

En esta clase los niños sugirieron mucha afinidad porque esto reconocen que estas expresiones motrices deberían ser propias de la educación física, pero mostrarla y trabajarlas de este PCP tenía como propósito poder analizar las formas y como nos controlan a partir de dichas expresiones motrices para poder realizar variaciones a las expresiones, estas sucedieron pero aún se evidencia mucha resistencia a realizar las expresiones de diferente manera.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?:*

Se logró establecer diálogo con los estudiantes pero siento que para ellos es aún muy difícil de ver y analizar las formas de control porque se sienten muy cómodos frente a la forma de las expresiones motrices y como se les presenta muestran diferente tipos de resistencias a las variaciones y romper con la forma dominante de ejecutar y practicar el futbol.

*¿Se generaron espacios de negociación?*

En la expresión motriz de basquetbol se generaron espacios de negociación para generar el juego de quemados se dividieron en dos grupos para hacer un poco más dinámico el juego, se socializaron las reglas y jugaron de manera armónica y sin peleas pero algunos chicos que no escucharon ni les interesaba la práctica estuvieron al margen esperando que siguiéramos jugando toda la clase futbol y que les dejaríamos toda la chancha, así que aunque hay subgrupos que generan espacios de diálogo y de negociación otros aun no quiere dialogar y esperan que los demás hagan lo que ellos quieren

DIARIO DE CLASE		
Fecha: 21 de Octubre de 2016	Contexto: CLAP	Número de niños:
Hora: 3:00 pm-5:00pm	Docente: Bryan Guzmán Luis	25
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre las intenciones:</li> </ul> <p><i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></p> <p>Con relación al propósito para esta sesión podría decir que por medio de las dramatizaciones planteadas por los estudiantes, se logra hacer esa interpretación de cómo los chicos están percibiendo el contexto que los rodea, pues lograron hacer evidentes rasgos que caracterizan las personas, lugares, relaciones y situaciones que se generan en los alrededores del barrio, Esto en relación a la segunda actividad pues al organizar los grupos, los niños quisieron mostrar cuáles son esas particularidades del barrio por el que cotidianamente se ven influenciados.</p> <p>Por ejemplo, Santiago, quiso mostrar como el señor de la tienda (panadería) atendía a diario a sus clientes, mostrando señales de respeto, buena comunicación y buena atención, por lo menos esos aspectos son los que Santiago quiso resaltar durante su dramatización, mientras que Kristin y Daniela, les pareció mejor representar un día en familia en el parque, en donde dieron a conocer cuáles son los espacios que les gusta compartir a ellas con sus seres queridos.</p> <p>Se logró todo lo planeado, pues en la primera actividad que fue por parejas, los chicos entendieron muy bien la dinámica, además pudieron trabajar con compañeros con los que no frecuentan mucho y esto permitió darle mayor interés a la práctica y a conocernos con compañeros que compartimos experiencias distintos a con los que frecuentamos a diario. Además, durante las presentaciones se pudo hacer evidente como los chicos interpretan su contexto, en este caso el barrio, lo caracterizan y le dan relevancia a esas expresiones motrices que los rodean en su vida cotidiana.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p>Pude puntualizar, cuáles son esas actividades que los chicos consideran como importantes dentro del desarrollo cotidiano en el</p>		

contexto que viven. Al ver, como los chicos expresaban la importancia de compartir en familia, ubicando el territorio parque como un sitio para la diversión, expresión y práctica motriz pero aún más importante como territorio que debe ser protegido y valorado por todos los miembros de la comunidad. Helen, una de las niñas del grupo, mostraba en su dramatización como el parque era un espacio para compartir con sus amigas, pero también expresaron lo importante de no votar basura en él, y cuidar las cosas que en este hay.

Por parte de los estudiantes hubo una gran muestra de creatividad al usar el “objeto mágico” en primera instancia y luego los elementos con los que se podrían disfrazar y así hacer más real la representación y que los demás entendieran que se quería mostrar. La participación fue fundamental pues todos fueron parte de algún grupo y al igual que todos los grupos, tuvieron su espacio, tiempo y materiales para cuadrar escenografía, vestimentas y crear un ambiente que diera a entender lo que querían dramatizar.

Al igual se logró sensibilizar a los estudiantes, en cuanto a que tan importantes son todos aquellos espacios que constituyen mi barrio, y que para el mejoramiento del mismo se debe contar con la buena actitud y participación de toda la comunidad.

- Sobre la comunicación

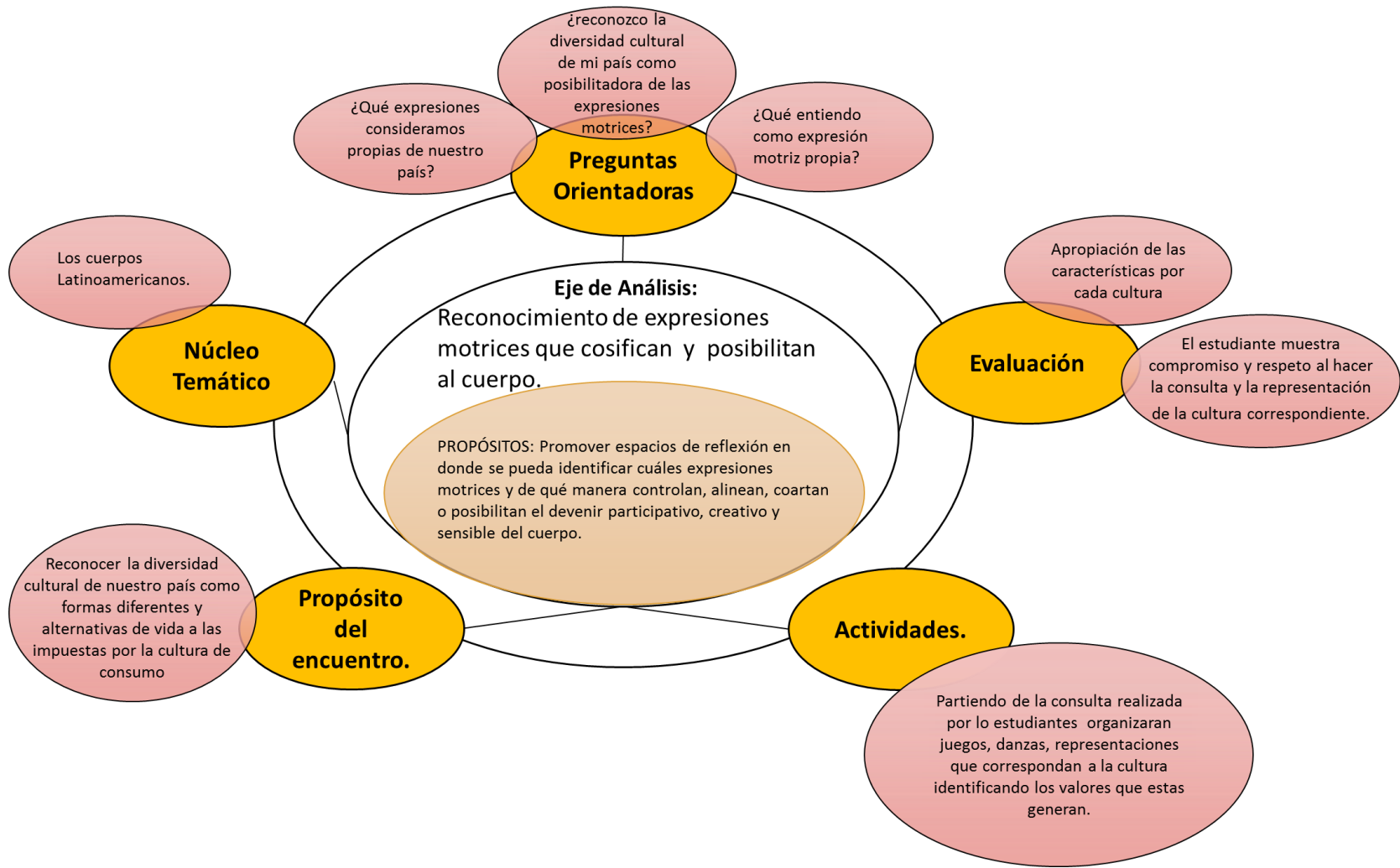
*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

Las actividades fueron bastante claras a la hora de ser explicadas por parte del docente, esto permitió ganar tiempo para las representaciones y que todos los grupos pudieran pasar a expresar su puesta en escena. La dinámica del grupo fue muy buena, durante toda la sesión hubo especial atención a lo que cada compañero quería hacer visible en su representación. En cuanto a si se dieron a entender los propósitos, considero que sí, pues en el transcurrir de la sesión hubo un entendimiento del porque son importantes estos espacios, además considero como importante hacer ver a los estudiantes que el cuerpo puede ser un espacio en donde se crean expresiones que me ayuden a comprender la dinámicas de la comunidad.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

Creería que sí, puesto que cuando se dividieron por grupos, se les dio un espacio en el cual debían ponerse de acuerdo de qué papel iban a interpretar, en qué momento iban a salir a escena, inclusive lograron establecer en torno a que temas iban a girar dichas representaciones. En este espacio cada integrante de grupo aportó su idea de cómo quería que fuera la dramatización.

4.1.2.2 Unidad didáctica 8



DIARIO DE CLASE		
Fecha: 31/10/2016	Contexto: Colegio República Bolivariana	Curso: 502
Hora: 6:20 am- 8:10 am	Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú	No de estudiantes: 20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones: <i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></li> </ul> <p>La consulta la realizaron la mayoría de los estudiantes así que fue fácil seguir con la preparación de las dramatizaciones por grupos, ellos eligieron la cultura paisa, costeña y los indígenas, la mayoría resalto algunos juegos, costumbres y eventos importantes como la feria de la flores de los paisas, la champeta de los costeños las comidas como el arroz con suero y pescado el grupo de indígena resalto algunas actividades que suelen hacer los indígenas que se sitúan en las selvas como la caza, la pesca y algunos resaltaron la situación que viven algunos en ciudades como Bogotá que estaban en condición de desplazamiento, los niños de otros grupos se burlaban del grupo que les había tocado la cultura indígena y comenzaban a decir que algunos indígenas se hacían pasar por desplazados y a burlarse de las formas en las que ellos representaban a los indígenas, con esto se puede evidenciar que los niños sienten que es una cultura inferior.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p>Se evidencia que para la expresión corporal y dramatización los niños son muy penosos porque los otros niños se burlan de las dramatizaciones, el grupo que más penoso fue el grupo de los indígenas porque consideraban que la cultura era inferior a los paisas y costeños y a la hora de hacer la dramatización los otros niños se les burlaban y ellos se inhibieron bastante, entonces la expresión corporal desde la educación física se debe trabajar pues son poco expresivos con sus cuerpos y cuando realizan expresiones los demás se burlan y hay bastante exclusión a las cultura por ejemplo a la valoración de los indígenas.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la comunicación</li> </ul> <p><i>¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?</i></p>		

Los niños entienden el ejercicio propuesto por mi parte y comienzan a trabajar en el pero a la hora de comunicárselo a sus compañeros se nota que sienten temor de las burlas que son generadas por parte de los otros y esto entorpece el ejercicio porque los demás no se fijan en lo que ellos expresan si no que su objetivo es burlarse y desprestigiar al compañero como a la cultura, existe problemas para comunicar las diferente culturas por parte de los otros porque hay cosas que se las toman como mofa y en el grupo particular de indígenas ellos se reían todo el tiempo y los chicos que representaba esta cultura se inhibió bastante, con las otras culturas también hubo burla pero no tanto porque habían personas pertenecientes a dicha cultura así que tenían un poco más de respeto pero igual a la hora de expresarse los demás se reían y no se logró captar el mensaje.

*¿Se generaron espacios de negociación?*

En los diferentes subgrupos comenzaron a dialogar sobre costumbres, juegos, plato típico y eventos importantes de cada cultura para ponerse de acuerdo sobre lo que se podría representar, aunque se socialización las preguntas orientadoras ellos no las tomaron en cuenta en las diferentes socializaciones y se centraron en que iban a presentar, al finalizar todas las dramatizaciones comenzamos a resolver las preguntas orientadoras y se evidenciaba que aunque sabían que en Colombia existen varias culturas piensan que algunos son mejores que otras.

<p>Fecha: 11 de noviembre de 2016 Hora: 3:00 pm-5:00pm</p>	<p>Contexto: CLAP Docente: Bryan Guzmán Luis</p>	<p>Número de niños: 25</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre las intenciones: <i>¿Se logró ejecutar todo lo planeado?</i></li> </ul> <p>Si se logró realizar lo planeado, en cuanto a entender la diversidad étnica y cultural del país, con relación a la riqueza que se puede encontrar en un país como el nuestro. Durante el día de hoy en clase se logró hacer evidente la multiculturalidad del país y las diversas expresiones que se tiene por región. Se dividió el grupo en subgrupos, a los cuales se les asignó una población referente de nuestro país, seguido de esto los chicos realizaron las presentaciones donde mostraron lo que más resaltaba a cada cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué cambios hubo?</i></li> </ul> <p>El cambio más significativo que hubo para este encuentro fue el de no partir de la consulta que se dejó de tarea la clase pasada, si no desde la visualización de un vídeo corto llamado: “Colombia diversa – Cultura para todos” en donde se resaltan diferentes expresiones culturales propias de las regiones del país.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el saber disciplinar</li> </ul> <p>Al mostrar un vídeo de un contenido como el que se presentó el día de hoy, se puede decir que los medios de comunicación, pueden llegar a ser una herramienta didáctica muy importante para el maestro de hoy, pero para esto hay que ser muy selectivo y cuidadoso con lo que se les ofrece a los niños, pues ellos son muy perceptivos de todo lo que estos vídeos pueden comunicar. Así mismo, siento que al hacer buen uso de estos medios se puede sacar mucho provecho en cuanto a acerca aprendizajes a los chicos de son interesantes y que muestran aspectos fundamentales para el desarrollo y la construcción de sentido de vida, enfocados en el respeto por la diferencia y el enriquecimiento cultural que hay en tanta diversidad.</p> <p>En relación con las categorías, se puede decir que para este encuentro los chicos debieron usar la creatividad en todo su esplendor, pues luego de ver el vídeo debían hacer sus respectivas presentaciones. El primer grupo, decidió representar el vallenato como música</p>		

y baile que se da en las zonas de la Guajira, Valledupar, Barranquilla y estas zonas costeras. El segundo grupo participo de manera muy asertiva al representar los campesinos en su expresión diaria del trabajo del campo, algunos como Kevin, Iker y Michael representaron cultivadores, regando la tierra y recogiendo lo sembrado. El tercer y último grupo, represento por medio de una dramatización el respeto por la madre tierra que tienen los indígenas del país como los Embera y los Kogui, realizando rezos a la madre luna y al padre sol, dejaron ver la diversidad en cuanto a creencias en Colombia, para esto se pintaron sus rostros y usaron materiales que hicieron más entendible la representación.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

Luego de presentar el vídeo se les explico la actividad, en donde ellos debían crear por medio de las expresiones motrices, la importancia de la diversidad cultural en nuestro país. Se entendieron cosas del vídeo que los mismos chicos trajeron a colación dentro de sus representaciones, como el respeto por las diferentes razas, etnias y formas de vida con las que contamos en el país. Se dio a entender muy bien el propósito de la sesión que en este caso era reconocer la diversidad de nuestro país como formas diferentes y alternativas de vida a las impuestas por el consumo.

*¿Se generaron espacios de negociación cultural?*

La negociación cultural durante la sesión del día de hoy, se hizo visible cuando al proponer como se harían los grupos, fueron los chicos quienes se organizaron por grupos y quienes decidieron el orden de las presentaciones. También la negociación se dio cuando los chicos expresaron lo que ellos creían perteneciente a la cultura que les correspondió representar.

4.1.3 Secuencia didáctica 3

4.1.3.1 Unidad didáctica 9



## DIARIO DE CLASE

Fecha: 03/11/2016

Contexto: Colegio República Bolivariana

Curso: 502

Hora: 6:20 am- 8:10 am

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

No de estudiantes: 20

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

Se logra comunicar la idea de realizar una composición corporal sobre las diferentes temáticas, ellos eligen en cual temática se sienten mucho mejor y se ubican en los diferentes subgrupos, en la de danza se ubican solo niñas y una niña es excluida porque no es amiga de las que estaban en este subgrupo así que debimos hablar con ellas para que entendieran que el ejercicio se trataba preciso de compartir los diferentes conocimientos para que se construyera en este sentido una composición corporal, ellos propusieron que se la presentáramos a otro grupo, como el grupo de cuarto pero estos niños son realmente complicados por lo cual les sugerí que mejor a un curso de primaria y ellos aceptaron, seguido a enunciar el propósito de la clase ellos comenzaron a construir las diferentes actividades.

Grupo de danza:

Construyeron la idea de un concurso de baile en donde se bailaba champeta (2 estudiantes de la costa) y bailaban reggaetón, les sugerí que escucharan bien la letra pues el reggaetón tenía algunos insultos hacia la mujer y les explique que cuando ellas bailaban este tipo de música pues se estaban desprestigiando ellas mismas, así que fueron más cuidadosas con las canciones a elegir y por un conflicto de pasos terminaron bailando un merengue y al final todas se unían para bailar una salsa, esa era la trama de danza.

Grupo de deporte:

Ellos pensaron en 4 deportes como el patinaje, baloncesto, béisbol y motocross y armaron la trama a partir de los juegos olímpicos donde había un narrador y los demás eran deportistas, aun así pensamos sobre la lógica de los juegos olímpicos y es que algunos deportes como el patinaje no era olímpico pero habían niñas que les gustaba y pues para mí no era un problema y para ellos tampoco, así que comenzaron a sacar y a planear lo que iban hacer en cada deporte y el orden.

**Grupo de Juego:**

Ellos construyeron un cuento que se llamó los niños aburridos y la trama era de unos niños que estaban en clase y estaban muy aburridos hasta que llegaban la profesora de Educación física y comenzaban a jugar juegos como: la lleva, cadenita, congelados y se iba y volvían a estar aburridos, ellos decían que era lo que sucedía en su cotidianidad y que los juegos lo hacían divertir bastante entonces crearon ese cuento y durante toda la clase ensayaron y construyeron su composición corporal

- Sobre el saber disciplinar

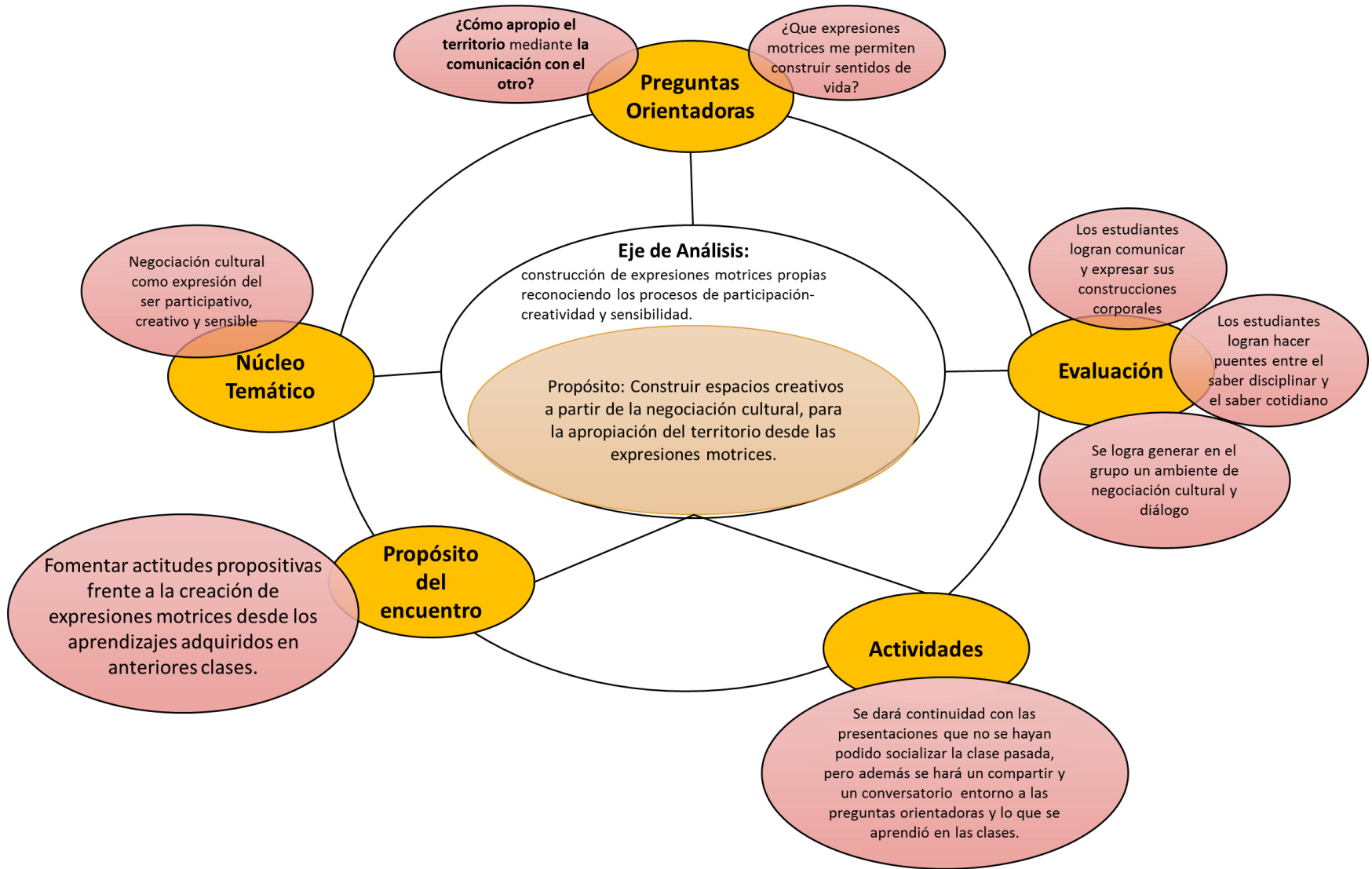
Como la dramatización no es el fuerte de los niños, se busca hacer preguntas para que ellos piensen sobre la construcción de las diferentes dramatizaciones, se evidencia que pueden generar diferentes expresiones corporales y una historia que ellos construyen con la ayuda de todos, se trata de facilitar tanto ideas, preguntas, se orienta en algunos órdenes y algunas cosas a tener en cuenta sin ponerlas como algo obligatorio sino como consideraciones, como en el caso de la música a bailar.

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?* En esta clase los niños entienden las pretensiones de la sesión y comienzan a trabajar fuertemente para la construcción de la composición, dialogan sobre los posibles vestuarios, formas de hablar, elementos a traer, preguntan sobre quien posee tal objeto u otro objeto, si se pudo traer patines o bicicletas para realizar la dramatización, de acuerdo con el cronograma y lo negociado con ellos la próxima clase era la presentación, evaluación final para sacar las notas definitivas y realizar un compartir así que se decidió que la presentación se iba hacer interna por cuestiones de desplazamientos y permisos que debíamos solicitar para presentárselos a los niños de primaria

*¿Se generaron espacios de negociación?* Los diferentes grupos dialogaron sobre la trama a seguir para que los demás los entendieran, aunque hubo conflicto de que esto es mejor que lo otro por ejemplo en danza que era mejor el reggaetón que el merengue y otras contradicciones que son normales que surjan en cada grupo, se logran establecer acuerdos para realizar y construir las composiciones que son construcciones de los estudiantes y no de algo impuesto por la profesora, se evidencia un ambiente mejor de colaboración y comprensión de las ideas.

4.1.3.2 Unidad didáctica 10



## DIARIO DE CLASE

Fecha: 10/11/2016

Contexto: Colegio República Bolivariana

Curso: 502

Hora: 8:10 am- 10:30 am

Docente: Angie Caterine Mendoza Bucurú

No de estudiantes: 20

- Sobre las intenciones:

*¿Se logró ejecutar todo lo planeado?*

Cuando ingrese al salón ellos se encontraban corrigiendo un parcial de español y cuando ya habían terminado les socialice lo que teníamos planeado para esta clase que era la socialización de las composiciones corporales, la evaluación final y el compartir así que todos los grupos tuvieron 10 minutos para alistarse e iniciaríamos con el grupo de deporte, este grupo nos socializo durante cinco minutos la trama de los juegos olímpicos, los cambios que surgieron fue que ya no jugaban basquetbol y que habían hecho indumentaria con aros para señalar los juegos olímpicos, sus vestuarios y la antorcha, durante la socialización los otros grupos estaban muy pendientes de lo que ellos debían hacer y no de lo que el grupo estaba representando así que tuve que parar la composición para que hacer un llamado de atención y de respeto por sus compañeros que estaban en ese momento esforzándose, cuando terminaron continuo el siguiente grupo que era juego, ellos tenían una narradora que leyó el cuento y fue mucho más fácil la interpretación de la trama, a este grupo le prestaron mucha más atención y para finalizar fuimos al grupo de danza quienes bailaron las diferentes canciones y géneros ya nombrados anteriormente, en la salsa una chica que salió peleando que ella no sabía bailar y que todo eso no lo habían ensayado así que las demás continuaron y al finalizar se hizo una reflexión de las diferentes expresiones y se continuo con la evaluación, en donde note gran pereza y resistencia de autoevaluarse y decir que habían aprendido en esta clase, preguntaban para que yo les diera el ejemplo, pero yo les explicaba sin el ejemplo porque habían ya cometido este error en mi primera clase así que les explique los criterios sin ejemplos y algunos niños sí pudieron autoevaluarse y a otros les costó ponerse tanto la nota como el decir porque merecía esa nota, construimos dos criterios de evaluación que ellos dijeron que la participación y el buen vocabulario que habían tenido frente a la clase, después de la evaluación se continuo con el compartir que fue acompañado por música y baile.

- Sobre el saber disciplinar

En esta última sesión puedo evidenciar algunas transformaciones y cosas a mejorar tanto del mi persona como del grupo, pero que se hizo un trabajo en donde comenzamos a entender las dinámicas de la negociación, el diálogo, la participación, la creatividad y la sensibilidad al respetar a nuestros compañeros y la construcción de diferentes expresiones motrices para actuar desde la educación física, otro aspecto a tener en cuenta es que a los niños les da pereza tomar decisiones frente a su educación cuando se pide que se autoevalúen ellos prefieren que los demás decidan por ellos y ellos no hacerse cargo de evaluarse de reflexionar sobre lo que ha aprendido o lo que no o lo que le gustaría aprender

- Sobre la comunicación

*¿Se logró comunicar lo que se quería comunicar?*

*¿Se generaron espacios de negociación?*

## CAPÍTULO CINCO EJECUCIÓN PILOTO

### 5.1 Micro contexto

#### 5.1.1 Educación Formal

Tabla 7 Micro contexto Colegio República Bolivariana de Venezuela

COLEGIO DISTRITAL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (IED)	
Ubicación	<p>-Barrio Santafé</p> <p>-Localidad de los Mártires., Centro de Bogotá.</p> <p>-Dirección: Calle 22a # 19a-46 Sede Principal</p> <p>Sede: A (Bachillerato)</p>
PEI	<p>Un espacio para la Democracia, el saber, la integración hacia la inclusión, y la vida. Por la transformación de la Escuela y la enseñanza que se inscribe en el marco del Plan de desarrollo de la Ciudad.</p>
Misión	<p>El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela es una institución Educativa que ofrece educación formal de grados 0° a 11°, con los programas de integración a niños-as y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Autismo y Déficit cognitivo al aula regular y en el Programa de Aula Exclusiva para Escolares con autismo, y tiene como misión propiciar ambientes pedagógicos democráticos, innovadores y flexibles, que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales; es decir, que logren desarrollar el pensamiento, la afectividad, la conciencia social y ética, y el respeto a la diferencia, capaces y dispuestas a mejorar sus condiciones de vida y las de la sociedad de la cual hacen parte.</p>

Visión	<p>El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela se proyecta como innovación pedagógica para la formación de seres humanos integrales, autónomos y comprometidos-as con su proyecto de vida y con la construcción de una sociedad democrática y justa a través de la oferta de programas de educación formal para la integración a niños-as y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Autismo y Déficit Cognitivo al Aula Regular y el Programa de Aula Exclusiva para escolares con Autismo.</p>
Planta Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Número de sedes: 2 (A y B)</li> <li>-No de pisos: 3 (Tres)</li> <li>- Baños: 1 por género y 1 de docentes</li> <li>- Áreas Deportivas: 1 (Una)</li> <li>-Cafetería: 1 (una)</li> </ul>
Problemáticas de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vulnerabilidad</li> <li>-Violencia intrafamiliar/Escolar</li> <li>-Drogadicción</li> <li>-paternidad / maternidad a temprana edad</li> <li>-Maltrato infantil</li> <li>-Deserción</li> <li>-Trabajo infantil</li> <li>-Hay población de desplazamiento forzado</li> <li>-Prostitución</li> <li>-Homicidios</li> <li>-Suicidio</li> </ul>
Proyecto de Inclusión	<p>Proyectos de Integración de niños-as y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes NEEP: autismo y déficit cognitivo y el de Aula Exclusiva para escolares con Autismo que le otorgan su naturaleza como institución integradora, los cuales re significan los proyectos de áreas, los proyectos transversales de comunicación, educación ambiental y prevención de desastres, de Desarrollo personal y</p>

	social y de orientación para el trabajo.
Principios orientadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No agredir a los demás</li> <li>-Comunicarse asertivamente</li> <li>-Interactuar con respeto</li> <li>-Decidir y trabajar en grupo</li> <li>-Cuidarse</li> <li>-Cuidar el entorno</li> <li>-Valorar el saber cultural y académico</li> <li>-Cumplir los compromisos adquiridos</li> <li>-Convivir entre personas que piensan y actúan diferente</li> <li>-Asumir que los derechos colectivos priman sobre los derechos individuales</li> </ul>

### 5.1.2 Educación popular

Tabla 8 Micro contexto Colectivo de Acción Popular CLAP

Colectivo de Acción Popular - CLAP	
Ubicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Barrio quintas</li> <li>-Localidad Usme sur oriente de Bogotá.</li> <li>-Dirección: Cl 71 B Sur 5-13</li> </ul>
Consigna.	El arte se toma al barrio con la consigna “Esta pandilla le dice a la violencia machista y corrupta”.
Descripción del colectivo.	El CLAP es una propuesta organizativa autónoma y auto gestionada que nace hace varios años en la Universidad Pedagógica Nacional, en la necesidad de varias compañeras y compañeros de que la academia sea un componente activo de la transformación de la sociedad; como educadoras de diferentes licenciaturas vimos en las apuestas pedagógicas de la educación popular un horizonte de construcción, donde los saberes

	populares - barriales dialoguen con esos saberes académicos que suelen quedar aislados de la realidad estructural del país.
Objetivo general	Generar procesos de integración con la comunidad del barrio quintas por medio de espacios de negociación cultural, artística y social.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la creatividad, la convivencia y la apropiación del territorio por parte de las niñas, niños y jóvenes a partir de la educación popular.</li> <li>- Construir espacios de participación comunal para las niñas, niños y jóvenes desde las expresiones corporales.</li> </ul>
Planta Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 salón comunal.</li> <li>-No de pisos: 2 (Dos)</li> <li>- Baños: 1 por género y 1 de docentes</li> <li>- Áreas Deportivas: Parque junto al salón comunal.</li> <li>-Material del salón: Colchonetas, ranas, balones terapéuticos.</li> </ul>
Problemáticas de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Violencia intrafamiliar/Escolar</li> <li>-Drogadicción</li> <li>-Paternidad / Maternidad a temprana edad</li> <li>-Maltrato infantil</li> <li>-Deserción</li> </ul>
Aspectos del proyecto.	<p>Generar participación activa en la comunidad del barrio Quintas para mejorar la calidad de vida de las personas.</p> <p>Permitir que la niñez se actora y gestora de cambios y transformaciones sociales para el buen vivir.</p> <p>Incentivar a la población al buen manejo del tiempo libre desde</p>

	<p>actividades artísticas, culturales y de reflexión que permitan a cada individuo (a) generar un pensamiento crítico y reflexivo frente a las acciones a las que se enfrentan día a día.</p> <p>Permitir que sean niños, niñas y jóvenes el fruto de una educación por y para la vida, una educación en contexto que permita dejar de lado la segregación social y permita el cambio en el paradigma educativo.</p>
Principios orientadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No agredir a los demás</li> <li>-Comunicarse asertivamente</li> <li>-Interactuar con respeto</li> <li>-Decidir y trabajar en grupo</li> <li>-Cuidar el entorno</li> <li>-Valorar el saber cultural y académico</li> <li>-Convivir entre personas que piensan y actúan diferente</li> <li>-Asumir que los derechos colectivos priman sobre los derechos individuales</li> <li>-Solidaridad</li> <li>-Autonomía</li> <li>-Interdisciplinarietà</li> <li>-Afectividad</li> </ul>

## CAPÍTULO SEIS SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Entendemos por sistematización de experiencias la necesidad de reflexionar sobre lo vivido con el fin de generar conocimiento acerca de las prácticas educativas, complementa Marco Raúl Mejía (2009), que uno de los factores de gran importancia de las sistematización de experiencias, es la construcción del conocimiento desde los contextos particulares que buscan salirse de los formatos de las investigaciones positivas que han sido dominante en la investigación educativa, lo que indica que la sistematización de la experiencia, significa producción de conocimiento contextualizado, histórico y aceptación de la diversidad de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, la sistematización de la experiencia de este PCP plantea tres categorías que son trabajados dentro de los diarios de clase, pues estos nos generaran información necesaria para la evaluación y transformación del proceso curricular, estos son: Sobre las intenciones, sobre el saber profesional y sobre la comunicación, consideramos que estas categorías permiten reconstruir las relaciones pedagógicas, comunicativas con el saber disciplinar que surgen durante cada una de las sesiones. Se debe aclarar que cada uno de estas no son independientes si no que uno afecta a los demás.

Antes de iniciar la sistematización de la experiencia se nos hace necesario contextualizar las particularidades de los grupos con los cuales se implementó el proyecto, pues este fue implementado en dos contextos diferentes: uno de los contextos, es la educación formal en el Colegio Distrital República Bolivariana De Venezuela (IED), el otro es la educación informal (popular) en el espacio “Taller de arte en comunidad” del colectivo de acción popular (CLAP) con los siguientes grupos:

Jornada mañana - Colegio Distrital República Bolivariana De Venezuela (IED)

1001: Este grupo lo conforman 22 estudiantes que se encuentran entre los 15-17 años de edad, es un grupo que ha tenido la oportunidad de experimentar la educación física desde las diferentes posibilidades, pues el profesor del área Efrén Beltrán ha construido un muy buen proceso según nuestro criterio y ha generado transformaciones en la comprensión que se tienen sobre la disciplina. Es un grupo que se caracteriza por ser propositivo, respetuoso, solidario, cooperativo y abierto al diálogo y las diferentes expresiones motrices que se propongan en la clases.

502:

Este grupo lo conforman 21 estudiantes que se encuentran entre los 10-12 años de edad, es un grupo que no tiene un profesor de educación física, entonces estos espacios son orientados por la profesora Martha Sarmiento que es la profesora de casi todas las áreas excluyendo artes. En consecuencia, ellos manejan una concepción de educación física deportivizada, pues solo reconocen la posibilidad del deporte en la clase de educación física. Es un grupo que caracteriza por tener problemas de comunicación, de respeto y aceptación a la diferencia, algunos son muy violentos y buscan que los demás hagan lo que ellos quieren que hagan.

Taller de arte:

Este grupo está conformado por 25 estudiantes, habitantes del barrio Quintas al sur de la ciudad y sus edades oscilan entre los 5 y los 13 años. El grupo ha venido trabajando hace 1 año en la búsqueda del reconocimiento del territorio y la apropiación del mismo, buscando así la participación y creación de ambientes educativos en pro de la comunidad. Este proyecto está construido por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que quieren hacer una relación estrecha entre los saberes que ofrece la academia, con los saberes populares que se identifican en estos espacios.

El grupo se caracteriza por ser muy dinámico, propositivo y por tener habilidades en el ámbito artístico y comunicativo, además por su compromiso en la construcción y desarrollo del taller, dado que este no es un espacio obligatorio si no libre, en donde quien asiste, lo hace por decisión propia y por gusto.

#### 6.1.1 Sobre las intenciones

Lo que convoca emprender una reflexión sobre las intenciones, es entender las relaciones que surgen de ellas, es decir, las relaciones pedagógicas que siempre son intencionadas y se construyen con el otro, pues en coherencia con nuestro proyecto se entiende que las intenciones no son construcciones únicamente de los profesores, sino que deben tener en cuenta a todos los actores participes del proceso educativo.

Como consecuencia, al entender las necesidades, particularidades e intereses que movilizan a los estudiantes se genera un ambiente de comprensión, participación y posibilidad de construcción de saberes, que cambia todo el panorama y permite ver las clases de otra manera, pues ya no es el profesor el que únicamente posee todo el conocimiento y por ello el estudiante deja de ser el contendor de dicho saber, entonces se entiende que el profesor no tiene el control absoluto de todas y cada una de las situaciones de la clase, pues se reconoce al estudiante como persona activa y propositiva dentro de su proceso de aprendizaje.

Evidenciamos que este tipo de propuestas generan algunas resistencias por parte de los estudiantes, pues la forma en la que se les ha dado a entender la educación les ha hecho pensar que todo ya está elaborado y que simplemente debe haber una repetición y reproducción de lo que el profesor y el currículo exija. Al plantear una construcción conjunta en búsqueda de la pertinencia para el contexto, los estudiantes se sienten confundidos, ya que en raras ocasiones se les ha pedido la colaboración y participación para los diseños de su propio aprendizaje y por ello es fácil escuchar preguntas como:

- ¿Profesor, que hago?
- ¿profesor, cómo hay que hacerlo?,
- profesor, muéstreme que debo hacer,
- ¿profesor, es correcto lo que hice?...

Un ejemplo de las confusiones que genera a los estudiantes el no establecer el paso a paso de cómo se deben hacer las cosas, sucedió con el grupo 502 el en el encuentro que tenía como núcleo temático *reconociendo mi cuerpo*, donde se les propone una actividad que busca identificar y reconocer lo que les gusta, la experiencias que dejaron huellas en ellos y las

actitudes que los identifican. Al ser una actividad tan abierta y poco condicionada, debido a que ni los compañeros, ni el profesor puede dar cuenta de cuales son experiencias significativas que construyen a cada quien, los estudiantes muestran desorientación, confusión y surgen preguntas como las que se mencionaron anteriormente. Pero se debe aclarar que además de confusiones, también se genera en los encuentros, actitudes propositivas alrededor de los ejes temáticos, pues pudimos evidenciar que algunos estudiantes logran hacer relación de sus experiencias cotidianas con los ejes temáticos propuestos, lo que orienta la práctica educativa a reconocer aspectos como la creatividad y la participación posibilitadoras de la construcción de conocimiento que se pone en el plano de lo familiar para el estudiante y así sienta más interés por el aprendizaje.

En este punto, es fundamental reconocer en qué forma se establecen las relaciones pedagógicas, pues al plantear ejes de análisis y núcleos temáticos se pretende delegar responsabilidades que son compartidas, pues nosotros como profesores tenemos la responsabilidad de hacer un pre-diseño de la unidad didáctica que será transformado por las variaciones y caminos que el estudiante de a la clase, y que en algunas ocasiones contribuyen al desarrollo y potencialidad de la apropiación de los procesos educativos y la familiaridad de la disciplina con sus vidas cotidianas.

### 6.1.2 Sobre el saber profesional

Este proyecto aporta también a resignificar la educación física como posibilitadora de construcción de sentidos de vida, entonces es entender que desde esta óptica la educación física no apunta a la instrumentalización de los cuerpos y las experiencias. En las prácticas evidenciamos, que algunas comprensiones sobre la educación física, dadas por varios estudiantes apuntan al concepto dominante de una educación física deportivizada, y no visibilizan las diferentes expresiones motrices (el juego, la danza, la dramatización) como posibilitadoras de aprendizaje y constructora de cultura.

De hecho, con un grupo de estudiantes con el que se sostiene una conversación sobre la importancia del deporte en la educación física, afirman que el deporte es más importante que el

juego, porque en el deporte se aprendía y en el juego no. Esta concepción se ha venido transformando con el transcurrir de los encuentros y se hace evidente en las situaciones en donde los estudiantes ya no dicen únicamente “vamos a jugar fútbol”, si no que en las experiencias adquiridas durante los encuentros han logrado establecer afinidades con alguna expresión motriz y las traen a colación; por ejemplo, es para nosotros gratificante escuchar a los estudiantes diciendo:

- Profe déjanos 10 minutos para jugar la olla, cogidas o saltar lazo o jugar fútbol. O,
- Profe, hoy podemos empezar la clase jugando a, manitos calientes, ponchados, congelados.
- Profe, será que podemos volver a jugar lo que jugamos la clase pasada.

Esto sugiere una transformación de las formas de actuar desde las expresiones motrices, pues de forma indirecta nos están dando a entender que los juegos han logrado trascender en la forma en la que perciben el mundo y sobretodo en la forma en la que pueden divertirse sin los estándares de competitividad que nos sugieren los deportes. Debemos aclarar que nuestro interés no es que los chicos dejen de jugar fútbol o de practicar algunos deportes, nuestro interés radica en que ellos sean capaces de reconocer dentro de las expresiones deportivas las formas en las que son controlados y homogenizados y propongan variaciones que se ajusten a la particularidad del grupo y de quienes participan en él, pero además que tengan la posibilidad de reconocer otras expresiones motrices como el juego, la danza, las dramatizaciones, el teatro, el circo, como posibilitadoras de creación de sentidos de vida desde las particularidades.

Ahora bien, dentro de nuestros intereses también se ubica que desde la disciplina ellos puedan asociar las expresiones motrices con situaciones de la cotidianidad y por medio de las cuales se apropien de los espacios en beneficio de todos. Como por ejemplo, en clase con el taller de arte en comunidad, al realizar la cartografía corporal, existió un momento de la sesión en donde debían ubicar elementos que ellos consideran importantes para ellos y otro espacio en donde debían ubicar lo que querían en beneficio de los demás compañeros, de la comunidad o incluso de la familia. Con esta actividad buscábamos resaltar como desde nuestro actuar podemos buscar desarrollo personal pero también, desarrollo grupal y social.

Dentro de las expresiones motrices se identifican algunas características de las actividades y la actitud de los grupos frente a dichas expresiones, el siguiente cuadro es un análisis que muestra las dificultades y las facilidades que se presentaron durante la ejecución de algunas prácticas.

Tabla 9 Análisis de las actitudes frente a las expresiones motrices.

Expresiones motrices	Contexto formal	Contexto informal
Actividades lúdicas	Los dos grupos presentan afinidades con las actividades de juego, les genera gran expectativa y emociones vivenciar dichas actividades, entonces se ve la posibilidad en el juego para comenzar a generar los procesos de reconocimiento cultural y tolerancia hacia lo diferente.	El grupo presenta gran interpretación de los juegos, incluso construyen variaciones que consideran harán del juego más divertido e interesante. Logran atribuir al juego aspectos importantes para su propia formación y construyen actividades en donde pueden actuar todos sin restricciones.
Actividades expresivas	Los dos grupos presentan dificultades en las actividades de expresión, pues en las actividades que surgieron con esta característica los chicos presentan timidez o se inhiben bastante y solo utilizan la comunicación verbal. Por ejemplo, en el juego de charadas con el quinto, ellos representaban las palabras con poca expresión y utilizaban más la gesticulación verbal para que adivinaran. Por otro lado el grupo decimo con la clase de rondas generaban algunas expresiones con solo brazos y cabeza y no utilizaban todo el	Los niños son muy expresivos y logran asociar su expresión dentro de las dramatizaciones en relación a lo que conocen de su contexto y sus realidades. Logran dar a entender lo que piensan e interpretan de las diferentes situaciones que pueden observar en su diario vivir, además ponen a flote la imaginación para construir historias a partir de un objeto o espacio.

	cuerpo. Así que he aquí un aspecto de las capacidades socio-motrices a mejorar.	
Actividades de cooperación y oposición	<p>Las actividades de oposición son mucho más llamativas para los estudiantes que las actividades de colaboración, pues en algunas actividades de grupo se nota la oposición frente al mismo, por ejemplo en las actividades deportivas en el mismo grupo se generaba oposición porque se muestra el interés del participante de ser el líder y el que los lleve a <i>ganar</i>. Este es otro tema que les gusta a los estudiantes, la competencia entre ellos, para reafirmar quien es el mejor y por ello no son tan llamativas las actividades de colaboración, prefieren actividades que sean individuales en donde ellos por si solos puedan llegar al <i>triunfo</i> y no compartir dicho triunfo.</p> <p>El décimo aunque se nota una preferencia por la actividades de oposición muestra mayor aceptación frente a las actividades de colaboración pues las dinámicas entre ellos es muy diferente a la del quinto</p>	<p>Muestran características de igualdad a la hora de armar los equipos, grupos o conjuntos de juego. Además buscan integrar todos los participantes para no dejar a nadie por fuera de la actividad, esto puede mostrar la búsqueda de equidad y la poca importancia que se le da a la competencia, pues el fin es que todos puedan participar más no el solo hecho de triunfar sobre el otro, esto demuestra que en cuanto a la cooperación buscan ayudarse para que la actividad fluya en buen ambiente. Aunque cuando se proponen actividades de oposición muestran gran interés por realizar de manera efectiva la práctica, demostrando algunas habilidades individuales pero que aportar al progreso grupal frente a las actividades.</p>

### 6.1.3 Sobre la comunicación

Entendemos en este proyecto la comunicación como posibilidad de propiciar espacios de negociación cultural que permitan que cada participante pueda aportar variantes a las situaciones generadas en clase, esto apostándole a la construcción de conocimiento en el ámbito

del respeto por la opinión. Entonces la comunicación nos pone en el plano de las relaciones del respeto por el otro, pues comunicarse es relacionarse y en este sentido crear lazos de afectividad, reconocimiento, responsabilidad compartida y confianza.

Con fines de la sistematización se hará un contraste de las formas de comunicación en los diferentes contextos trabajados:

Tabla 10 Comparación sobre la comunicación en los contextos

Contexto Formal	Contexto informal (popular)
<p>Por lo menos con los chicos de quinto este es un problema frecuente, ya que se comunican a través de la grosería, la burla y no se logran escuchar en ocasiones por las dinámicas del grupo. El profesor tiende a utilizar como recurso el grito y la llamada de atención constante.</p> <p>Con el grupo de decimo son otras las dinámicas, pues ellos son muchos más respetuosos y se escuchan la mayoría de las veces, lo que genera un ambiente de confianza y compañerismo entre ellos.</p>	<p>Con el grupo de arte en comunidad la comunicación ha sido construida desde el respeto, pues se busca siempre que se escuchen entre ellos dándole máxima importancia a lo que cada chico quiere comunicar desde su posibilidad participativa. Por ejemplo.</p> <p>Se construyó una galería donde cada quien exponía su construcción de cartografía corporal, el resto de grupo se debía movilizar por cada obra de arte escuchando la exposición autobiográfica de su compañero. Los estudiantes estuvieron siempre atentos y como consecuencia de ellos generaron preguntas para el expositor.</p>

La comunicación entonces nos sugiere una confrontación de saberes que conducen a la construcción colectiva de las expresiones motrices desde y en los saberes generados en los diferentes encuentros, por ello se ha velado por posibilitar la negociación cultural con el fin de construir la clase a partir de las expresiones motrices concertadas por los diferentes estudiantes. Aunque ha sido en ocasiones muy difícil de materializar, pues los chicos, en algunas veces no escuchan o no se comunican y con esto no queremos decir que son conflictivos porque

reconocemos que el conflicto es alusivo a la confrontación de saberes de donde surgen las connotaciones de la práctica, sino que en ocasiones estas dinámicas no favorecen el desarrollo de la sesión.

En la dinámica de los encuentros se han generado acuerdos que buscan el respeto por el flujo de la comunicación, de donde surgirán los espacios de negociación cultural, aunque como ya se mencionó anteriormente, no es fácil en algunos contextos pero aun así se han logrado evidenciar cambios que hablan por sí solos como el pedir la palabra, ser propositivo y hacer un esfuerzo por escuchar y comprender lo que dice mi compañero y cómo eso puede ser importante para mí.

#### 6.1.4 Sobre los alcances y posibilidades.

Consideramos como alcances del proyecto aquellos acercamientos en relación a la construcción de sentidos de vida que respondan a la concepción de creatividad, participación y sensibilidad, dentro de las sesiones de clase. Además le damos gran importancia al proceso de reflexión atribuido a las expresiones motrices, pues desde allí es donde logramos ver como los estudiantes logran establecer puentes de relación entre el hacer y el ser.

Al transcurrir los encuentros, observamos transformaciones que dieron muestra de un crecimiento personal tanto de los estudiantes como de nosotros como profesores, en referencia a las actitudes frente a las actividades propuestas, la apropiación de conceptos como la participación y su función en términos de aportar al desarrollo del aprendizaje, el reconocimiento de las diferentes expresiones motrices como posibilidad de sensibilización y el acercamiento a la comprensión del contexto, la construcción de espacios de negociación cultural, determinante para orientar los encuentros, el respeto por la palabra y la responsabilidad en los compromisos.

El proyecto fue pertinente tanto para el contexto formal e informal (educación popular) pues al estar constituido para responder las necesidades o problemáticas determinadas por las particularidades de los contextos, es flexible su construcción curricular buscando que se fortalezcan las potencialidades del grupo y que se trabaje sobre las debilidades para mejorar los

ambientes de aprendizaje en conveniencia del desarrollo social y contextual al que pertenecen los estudiantes.

Los siete encuentros con las tres poblaciones nos ha mostrado que es posible el cambio con una educación física intencionada y contextualizada, pero también nos refuerza la idea de que todo es un proceso y que alcanzar un propósito de formación como el que se plantea en este PCP consta de un trabajo de mucho más tiempo, por ahora las siete sesiones nos han sugerido pequeños cambios en las actitudes y disposiciones de los estudiantes frente a las sesiones-

Aspectos a tener en cuenta.

“Es necesario que lo popular no se reduzca a la educación informal, si no que trascienda a los ámbitos formales, es importante que este se tenga en cuenta para comprender al estudiante como proyecto inacabado, que está influenciado por los aspectos sociales y contextuales que lo permean”

“El conocimiento pasa a ser significativo en el momento de su producción colectiva, en donde solo se puede establecer las condiciones que apliquen a las particularidades del conjunto, es allí donde el afecto y el aprecio por lo que piensa el otro se vuelve trascendental”

“La esperanza no está perdida, la educación puede ser un camino posibilitador del cambio, esto depende de la rigurosidad, la responsabilidad y la pertinencia que se resalte en la construcción de los proyectos, pero también en el actuar diario tanto del profesor como del estudiante, pues deben saber la importancia que el educarse conlleva”

“Es conveniente que para el buen desarrollo de las actividades, se logre hacer un engranaje de las mismas con lo que los estudiantes muestran desde sus intereses, prácticas y motivaciones”

## REFERENCIAS

- Arboleda, R. (16 de Marzo de 2009). *Las Expresiones Motrices, una apuesta Epistemológica* . Recuperado el 9 de 2004, de <http://www.udea.edu.co: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/institutoEducacionFisicaDeporte/InformacionInstituto/DireccionamientoEstrategico/CircuitosAcademicos>
- Avendaño, I. (2005). La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner. *Kaleidoscopio*, 106-113.
- Ávila, R. (2007). *La formación de subjetividades. Un escenario de luchas culturales*. Bogotá: Ediciones Ántripos.
- Ávila, R. P. (1994). *La educación y el proyecto de la Modernidad*. Colombia : Antropos.
- Ávila, R. P. (2005). Sujeto, cultura y dinámica social. Colombia:Antropos
- Barbero, I. (1988). *La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física*. Recuperado el 2014, de <http://jignaciobarbero.blogs.uva.es: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110200458.pdf?documentId=0901e72b81272f74>
- Barbero, J. I. (1995). Modernidad, postmodernidad, modernidades: discursos sobre la crisis y la diferencia. *Revista Brasileira de Comunicação*, , 12-33.
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física Y deporte*, 9-30.
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física. *evista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10-30.
- Barbero, J. I. (2000). *La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedadde los valores del capital «cuerpo»en educación física*.
- Boom, A. M. (2011). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En O. e. Zuluaga, *Pedagogía y Epistemología*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor S.A.

Cabra y Escobar, N. y. (2013). *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad* . Bogotá: IESCO : IDEP.

Camps, A. y Otros. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ediciones Grao.

Boom, A. M. (2011). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En O. e. Zuluaga, *Pedagogía y Epistemología*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor S.A.

Cabra y Escobar, N. y. (2013). *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad* . Bogotá: IESCO : IDEP.

Camps, A. y Otros. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Ediciones Grao.

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

Castañer, M., & Camerino , O. (2001). *La Educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la Reforma*. España: Inde.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Rosada.

Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paídos.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidos.

Fazio, H. (1999). La globalización: Entre los imaginarios y la realidad. En F. Lopez, *Globalización incertidumbres y posibilidades. Política comunicación y cultura* (págs. 1-47). Bogota: Editores tercer mundo S.A.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. MEXICO: Siglo xxi editores, s.a.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* . Mexico: Siglo XXI.

Gallo et al otros. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación corporal*. Medellín: Funambuloso.

Gallo, E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.

Herrera, J. D. (2013). Pensar la educación. En J. D. Herrera, *Pensar la educación, hacer investigación*. (págs. 93-123). Bogotá: Universidad de la Salle.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: mas alla de la teoria de la reproduccion*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

kirk, D. (1990). *Educacin Fisica y curriculum*. España: Univrsidad de Valencia.

Linares, F. y otros. (2000) *Universo de la participación su concreción en el ámbito de la acción cultural*: Ed. José Martí. Ciudad de La Habana.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidos.

López, J. I. (2005). *Conatruir el currículum global, otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

López, J. I. (2007). *Construir el currículum globla. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

Lopez, V., & otros. (2004). La evaluación-calificación en educación física. Análisis crítico de los modelos tradicionales y plantemiento de una propuesta alternativa. *Lúduca Pedagógica # 9*, 63 - 71.

López, V., & otros, &. (2005). ¿Qué educación esica hemos vivido? Analizando nuestro saber profesional a partir de historias de vida. *Lúdica pedagógica N° 10*, 13-18.

McLaren, P. (1995). *Pedagogia Critica y cultura depredadora*. Barcelona : Paidos.

Mejía y Awad, M. R. (2003). *Educación Popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.

Monteagudo, S. M. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En M. J. Monteagudo Sánchez, *la experiencia del ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (págs. 81-111). España: Publicaciones de la universidad de Deusto.

Ortega, Piedad et al. (2009). *Sujetos y practicas de las pedagogias criticas*. El buho ltda.

Ospina, W. (2013). *America Mestiza*. Bogotá: Mondadori.

PCLEF. (2004). Jaramillo Judith y otras. Bogotá: Facultad de Educación Física Universidad Pedagógica Nacional.

Pedraz, M. V. (20016). *Arqueología de la Educación Física y otros ensayos*. Bogotá: Kinesis.

Pernett, J. A. (1998). *Modernidad y Modernización en el contexto de los Proyectos Educativos e Institucionales*. Universidad Autónoma de Colombia.

Peron, B. L. (2009). *Tesis sobre Néstor García Canclini y la interpretación de América Latina*. Mexico.

Quiroz, J. V. (2007). GLOBALIZACION Y DESARROLLO LOCAL EN LATINOAMERICA. *La 1a Revista Digital Iberoamericana Municipalista*.

Ramírez, E. D. (2003). La educación de lo sensible como ámbito de estudio de la educación corporal. *Expomotricidad*.

Ramírez, E. D. (2011). La educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educacion*.

Romo, E. (2005). *De libertad y amor. La propuesta pedagógica latinoamericana del Siglo XX*. Recuperado el 2014, de [www.kon-traste.com](http://www.kon-traste.com): <http://www.kon-traste.com/pdf/temasinvestigadores/DE%20LIBERTAD%20Y%20AMOR%20la%20pedagog%EDa%20latinoamericana%20EDGAR%20ROMO.pdf>

Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

Stenhouse, L. (1982) *Investigación y desarrollo del currículum*: Ediciones Morata, S.A.

Tayler, R. (1973). *Principios basicos del curriculum*. Argentina: Troquel S.A.

Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

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

Valdes & Cubillos . (2013). *Educacion Corpora: Hacia una praxis alternativa desde la cultura popular*. Bogota.

Vega, R. (1999). La mundializacion del capital y la metamorfosis del mundo del trabajo. En C. F. Roche, *Globalización: Incertidumbres y posibilidades. Politica, comunicacion, cultura* (págs. 51-91). Bogota: Tercer Mundo.

Zambrano, A. L. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Zambrano, A. L. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogota : Cooperativa Editorial del Magisterio.

Zuluaga, O et al. (2011). *Pedagogía y Epistemologia*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.