

**Cuerpos resonantes: la estética de la existencia como experiencia corporal,
una apuesta para desnaturalizar la violencia en el contexto educativo**

Solangie Andrea Castro Ospina

Juliet Prieto Zambrano

Brayan Stiven Sarmiento Diaz

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Mayo 2026, Bogotá, Colombia

**Cuerpos resonantes: la estética de la existencia como experiencia corporal,
una apuesta para desnaturalizar la violencia en el contexto educativo**

Solangie Andrea Castro Ospina

Juliet Prieto Zambrano

Brayan Stiven Sarmiento Diaz

Angelica Larrota

Mg. Desarrollo social y educativo

Tutora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Mayo 2026, Bogotá, Colombia

Contenido

Realidad local y retos formativos	9
Propósito formativo.....	11
Pregunta problemática.....	11
Justificación	11
Antecedentes	12
Marco legal	16
Construcción de saberes	18
Perspectiva educativa.....	18
Cuerpos resonantes	18
Movernos.....	20
¿Lenguaje cultural?	20
Cuerpo en acción.....	20
¿A qué debe ser sensible el ser humano a formar?	21
La estética de la existencia.....	22
Corporeidad Situada.....	22
Educación del sentir	26
La ruta pedagógica.....	29
Diseño e Implementación	31
Macro currículo.....	31
Enfoque Curricular.....	31
Mesocurriculo	33
Metodología.....	33

Evaluación	35
Esquema general.....	41
Procesos específicos.....	42
Contenidos	43
Microcurrículo	47
Sistematización de la experiencia.....	49
Descripción de la experiencia	49
Análisis interpretativo de la experiencia	52
Conclusiones de la experiencia	56
Referencias	59

Índice de tablas

Tabla 1. Antecedentes locales.....	12
Tabla 2. Antecedentes nacionales.....	13
Tabla 3. Antecedentes internacionales	15
Tabla 4. Proceso: Sensibilización	45
Tabla 5. Proceso: Consciencia corporal	46
Tabla 6. Proceso: Cuidado de sí.....	47

Índice de figuras

Figura 1 Esquema de la evaluación.....	39
Figura 2. Estructura del diseño curricular	41

Lista de siglas

EF	Educación Física
PCP	Propuesta Curricular Particular
PCLEF	Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física

Agradecimientos

A mis padres, quienes con su amor incondicional y su esfuerzo constante me han enseñado que los sueños se construyen paso a paso. Gracias por ser mi raíz y mi impulso, por creer en mí incluso en los momentos en que yo dudé, y por acompañarme en silencio o en palabras cada vez que lo necesité. Este logro también es suyo.

A mis amigos, que hicieron más liviano el camino con su compañía, sus risas y su presencia en los momentos difíciles. Gracias por escucharme, por sostenerme y por recordarme que no estaba sola en este proceso.

A mi pareja, por su paciencia, su cariño y su apoyo incondicional a lo largo de esta etapa. Gracias por entender mis ausencias, celebrar mis avances y estar presente con una palabra o un abrazo justo cuando más lo necesitaba.

A todos ellos, gracias por formar parte de esta historia.

Solangie Andrea Castro Ospina

Quiero comenzar elevando mi más profunda gratitud a Dios, por el regalo de mi existencia, por concederme la sabiduría, la fortaleza y la pasión necesarias para emprender y culminar este camino, reconozco que cada oportunidad que se ha cruzado en mi vida ha sido obra de su voluntad.

A mi madre, el pilar inquebrantable de mi vida, gracias por su ayuda incondicional, por escucharme con infinita paciencia, abrazando tanto mis quejas en los momentos de frustración como mis sonrisas en las alegrías, sus sabios consejos y su motivación constante han sido el motor que ha impulsado a no rendirme, gracias a su amor y respaldo absoluto he podido materializar esta meta.

Finalmente, extendiendo mi más sincero agradecimiento a mi alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme un espacio de experiencias invaluable que me han construido y enriquecido, no solo como profesional, sino como ser humano, valoro infinitamente a todas aquellas personas maravillosas que conocí, cada una de ellas me enseñó algo profundamente valioso, dejando una huella imborrable que llevaré por siempre en mi mente y corazón.

Juliet Prieto Zambrano

Agradezco al universo por brindar todas las condiciones para que mi existencia en la tierra sea posible, gracias a mi madre que siempre estuvo presente con su apoyo incondicional y a mi padre donde siempre pude acudir a buscar un consejo, a ellos que con su amor fraternal motivaron mi desarrollo personal , a mis hermanos que son mi lugar para tomar un pausa del estrés, a mi pareja que desde su amor y compañía hizo más tenues los momentos difíciles, para terminar agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por ser el espacio de creación de experiencias que me han contribuido a mi formación profesional y aun mas importante mi desarrollo como ser humano, a todos los seres humanos que compartieron mi presencia en el vivir universitario, familia, profesores y compañeros, que siempre tendrán un lugar especial en mis pensamientos.

Brayan Stiven Sarmiento Diaz

Introducción

Este documento es una Propuesta Curricular Particular (PCP) de tres licenciados en Educación Física en formación, del PCLEF de la Universidad Pedagógica Nacional, que surge del reconocimiento de una violencia normalizada en los cuerpos y las relaciones escolares. Frente a ese horizonte, propone transformar la clase de Educación Física en un escenario donde el movimiento no sea rendimiento sino resonancia: un encuentro sensible entre cuerpos que se afectan, se reconoce y se construyen mutuamente. A través de la Educación Corporal, Pedagogías sensibles y la estética de la existencia como categorías articuladoras, se busca que los estudiantes del Colegio Ramón de Zubiría transiten de prácticas corporales marcadas por el individualismo y la agresión hacia formas de habitar el mundo desde el cuidado de sí y del otro. Este documento de elaboración propia conto con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial para condiciones de forma, ortografía y gramática.

Palabras clave: Cuerpos resonantes, estética de la existencia, violencia escolar, pedagogías sensibles, educación del sentir, otredad corpórea, corporeidad situada.

Realidad local y retos formativos

En Colombia la violencia ha sido una realidad de muchos años, su historia se ha visto marcada por hechos de violencia, estamos acostumbrados a una cultura de violencia que se expone a través de los medios de comunicación que contribuyen a la normalización de la violencia, estos factores afectan a toda la sociedad que reproducen estos comportamientos muchas veces sin ser consciente de la magnitud de sus actos, la escuela no está exenta de la proliferación de estas conductas agresivas y faltas de empatía, en el país se presentan 11.161 casos relacionados con acoso escolar, ciberacoso y agresión escolar desde 2020 y hasta marzo de este año según datos del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2025), las consecuencias de esta problemática afecta de manera integral a los estudiantes, tanto física mental y emocionalmente y pueden causar deserción escolar, bajo rendimiento académico o adoptar actitudes que afecten su propia integridad.

Bogotá, como ciudad donde se encuentran poblaciones de diversas regiones del país, enfrenta retos importantes en materia de relaciones. Sin embargo, la violencia no surge de esa diversidad, sino que es una expresión de problemáticas estructurales más amplias como la desigualdad, la exclusión social y la falta de oportunidades. Según datos del Concejo de Bogotá (2024), durante 2023 las localidades de Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy y Suba registraron los mayores porcentajes de presuntos casos de violencia.

La educación física como proceso educativo de bienestar y desarrollo del potencial humano, observa una problemática recurrentemente en los ambientes escolares, no solo en las clases, sino en la vida cotidiana, conductas agresivas tanto físicas como psicológicas, se puede evidenciar el cómo no son conscientes del cuidado de sí mismo y del otro.

Estos comportamientos se evidencian en las prácticas corporales observadas en la clase de educación física, la actitud competitiva lleva a sobrepasar en la fuerza, en las acciones poniendo en peligro su integridad y la de los demás. Este imaginario, reforzado por la cultura social del triunfo, no solo impide el goce de la

actividad, dejando de lado la enseñanza del juego, sino que omite la enseñanza de estrategias para afrontar la victoria y la derrota de manera equilibrada.

Frente a esta situación, se hace necesario diseñar e implementar propuestas pedagógicas sensibles que fomenten la inclusión y el reconocimiento de la otredad en las clases de Educación Física. Mediante el fortalecimiento de una consciencia sensible y solidaria será posible generar entornos escolares en los que el movimiento se viva como acto compartido y enriquecedor, libre de exclusiones y agresiones.

Esta falta de sensibilidad no viene por sí sola, sino que es lo que ven y experimentan en su realidad, ya sea en su núcleo familiar o su entorno social, el maltrato, el desinterés, la apatía, la estigmatización son apenas algunas circunstancias que se presentan en un barrio popular de la ciudad, segregado por políticas públicas que benefician a unos pocos y empobrece a la inmensa población colombiana. Inconscientemente se adoptan estas formas de ser, sin llevarlas a la reflexión, sino que siguen siendo reproductores de estas muestras de indiferencia e individualismo, esto puede tener consecuencias negativas en la convivencia escolar, como la exclusión y la marginación de algunos estudiantes, la falta de respeto y la intolerancia hacia las diferencias y la dificultad para establecer relaciones interpersonales saludables y positivas.

Este proyecto tiene como propósito contribuir a la formación de seres humanos sensibles que desde la construcción de la estética de la existencia se desnaturalice la violencia en el contexto educativo, debido a que encontramos un pensamiento muy individualista y egoísta de los estudiantes en donde no importa cómo viven los demás, sus necesidades y dificultades, se fomentan prácticas discriminatorias, actitudes agresivas y excluyentes, falta de aprecio por las diferencias, necesidades y opiniones de los demás, poco valor por los sentimientos y problemas del otro, comportamiento resultado de una forma de ser que se ha instaurado a través de los dispositivos ideológicos culturales que construyen sujetos individualistas y enajenados de sus realidades.

Por estas razones es necesario construir en los estudiantes un pensamiento crítico y sensible, que no les de pena o miedo sentir, sentir amor, empatía, respeto por sus compañeros y su entorno, un pensamiento que los problematice para que puedan reflexionar acerca de sus acciones y les permita ver al otro con una mirada

de comprensión, solidaridad y justicia para actuar de manera constructiva y cooperativa frente a la diversidad, y así aportar a la mejora de la convivencia abordando los desafíos y problemas sociales colectivamente, escuchando, respetando y valorando las opiniones y experiencias de los demás, para encontrar soluciones de manera equitativa que beneficien y aporten a la transformación de la sociedad.

Propósito formativo

Contribuir desde la estética de la existencia a la formación de seres humanos sensibles que desnaturalizan las violencias presentes en el contexto educativo en la clase de Educación Física.

Pregunta problemática

¿En qué medida se logra desnaturalizar la violencia desde la clase de Educación Física a partir de la estética de la existencia en el colegio Ramón de Zubiría?

Justificación

La persistencia de la violencia escolar, expresada tanto en agresiones físicas como en manifestaciones psicológicas, ha deteriorado de manera significativa el clima de convivencia dentro de las instituciones educativas, limitando las posibilidades de desarrollo humano, afectando la salud física y emocional de la comunidad. Este fenómeno, normalizado en los comportamientos cotidianos del estudiantado, exige una actuación pedagógica que no se reduzca a respuestas punitivas, sino que abra caminos hacia la transformación de las prácticas corporales y relacionales que sostienen dichas dinámicas, por nuevas que busquen seres humanos que resuenen desde sus acciones en dinámicas de cuidado y empatía.

La propuesta se fundamenta en comprender, a través de la corporeidad, cómo se han configurado actitudes y comportamientos violentos en la vida escolar y cómo estos pueden ser resignificados mediante experiencias motrices, recursos expresivos y espacios de reflexión ética y estética. La Educación Física, por su vínculo directo con el movimiento, la presencia compartida y las interacciones corporales, se convierte en un escenario privilegiado para identificar patrones de

agresión, cuestionar dinámicas de poder y restituir la dignidad de quienes han sido afectados por la violencia.

El propósito central es generar condiciones institucionales y pedagógicas que reduzcan la violencia escolar y promuevan modos de relación basados en el cuidado colectivo, la libertad y la coherencia, donde el estudiantado desarrolle consciencia de sí, de sus acciones y emociones, entienda el conflicto, proponga soluciones pacíficas y construya una comprensión estética de su propia corporeidad como espacio de experiencia y sentido, lo que se busca, en consecuencia, es fortalecer la convivencia escolar, ampliar las posibilidades de aprendizaje y contribuir a la construcción de identidades colectivas menos violentas, más creativas y respetuosas de la diversidad.

La implementación se concibe mediante un diseño curricular participativo y situado, que combina diagnóstico situacional con acciones formativas y prácticas estético-pedagógicas orientadas al autoconocimiento, el diálogo y la escucha. Estos procesos estarán acompañados de reflexiones sobre las propias acciones y su incidencia en el entorno, con el fin de desplazar la violencia como forma de relación y abrir paso a una estética de la existencia que conciba la vida escolar como una obra compartida, bella y digna.

Antecedentes

Tabla 1. Antecedentes locales

Título	Autor(es)	Año	Aportes al PCP
El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad	Mora, D. A. & Mora, J. D.	2022	Este trabajo de grado del PCLEF de la UPN concibe la EF desde la multidimensionalidad del ser, trascendiendo los discursos positivistas que priorizan la mecanización. Aporta la articulación entre pedagogía sensible y socio motricidad como vía para el reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro, lo que resulta directamente pertinente

			para la propuesta de cuerpos resonantes de este PCP.
La expresión corporal y el juego: una apuesta por promover la noción de corporeidad y el desarrollo socioafectivo en la clase de educación corporal	Autores PCLEF-UPN	2022	Propone la educación corporal como espacio fenomenológico donde el cuerpo no es solo objeto de rendimiento, sino también fuente de expresión de sentimientos, emociones y pensamientos. Justifica la necesidad de incorporar la afectividad como dimensión central del currículo, en coherencia con la perspectiva de pedagogías sensibles de este proyecto.
Formación de sujetos políticos a través de la Educación Física	Pinto Romero, D. C. & Yomayaza Carrillo, A. P.	2022	Muestra cómo la EF puede ser posibilitadora de espacios críticos donde los sujetos asumen el pensamiento crítico para la toma de decisiones. Aporta la comprensión de la EF como formación integral que atraviesa el cuerpo-simbólico, social-perceptivo y autónomo, en consonancia con la dimensión política que este PCP le otorga a la experiencia corporal.

Tabla 2. Antecedentes nacionales

Título	Autor(es)	Año	Aportes al PCP
--------	-----------	-----	----------------

La alta sensibilidad en la educación: El aula sensible	Revista Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación	2019	Aborda la sensibilidad en el contexto educativo, invitando a atender todas las sensibilidades que se manifiestan en el aula. Propone un proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque sensible donde todos enseñan, todos aprenden y todos cuidan de su esencia desde el nosotros. Aporta sustento teórico a la categoría de educación del sentir del presente proyecto.
Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana	Investigadoras colombianas (Revistas de Educación)	2020	Analiza desde una perspectiva pedagógica las concepciones de sensibilidad de diversos autores y sienta las bases de la sensibilidad tridimensional humana: corporal (biológica), mental (psicológica) y apertural (afectiva). Refuerza la necesidad de la Educación Sensible como punto de partida para un desarrollo personal auténtico, directamente articulado con la propuesta de cuerpos resonantes.
Ética y Educación Física: una perspectiva curricular	Rúa Penagos, J. A.	2018	Propone articular la ética y la EF dentro de una propuesta curricular, entendiéndolas como formadoras de patrones, costumbres humanas y valores. Invita a las instituciones de educación superior a potenciar la perspectiva ética en sus planes de estudio de EF, en convergencia con la

			dimensión ética de la estética de la existencia que fundamenta este PCP.
--	--	--	--

Tabla 3. Antecedentes internacionales

Título	Autor(es)	Año	Aportes al PCP
Pedagogías sensibles: saberes y sabores del cuerpo y la educación	Planella, J.	2017	Texto fundacional para este proyecto. Propone una crítica a la despedagogización del cuerpo y al logocentrismo de la educación tradicional. Concibe la educación como un saber de sabores, un proceso de afinamiento de la sensibilidad que involucra la totalidad del ser. Es la base teórica de la perspectiva pedagógica adoptada.
El amor en la educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset	Mujica Johnson, F. N. & Orellana Arduiz, N. D. C.	2021	Aborda el amor como puente entre la ética y el sentimiento en la EF, señalando que el amor no puede lograrse sin el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro. Conecta con la propuesta de cuidado de sí y de otredad corpórea que articula este PCP.

Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World	Rosa, H.	2019	Desarrolla el concepto de resonancia como vínculo transformador con el mundo, donde el sujeto no solo percibe al otro, sino que es transformado por ese encuentro. Este concepto es central en la categoría cuerpos resonantes del presente proyecto, y orienta la comprensión del movimiento compartido como práctica de reconocimiento y cuidado.
---	----------	------	---

Marco legal

Para continuar se expondrán las disposiciones jurídicas y normativas que fundamentan y orientan la elaboración del PCP. Dichas disposiciones comprenden leyes, reglamentos, artículos y otros instrumentos legales, concebidos para garantizar la salvaguarda de los derechos y el cumplimiento de los deberes en el ámbito nacional, en relación con el presente proyecto, en primera medida se toma La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es una norma fundamental que regula el sistema educativo en Colombia, estableciendo los objetivos, estructura y estándares de calidad para la educación en el país, en unos de sus artículos, el 5 y el 13 que hablan sobre los fines de la educación y los objetivos comunes de todos los niveles, establecen que la educación debe propiciar un desarrollo integral del ser, es decir formar a los estudiantes en todas sus dimensiones (física, moral, intelectual, espiritual, social, afectiva, ética y cívica) en donde los niños y adolescentes tengan un pleno desarrollo de todas sus capacidades, también enfatiza la formación de su personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes proporcionándoles una sólida formación ética y moral, fomentando el respeto a los derechos humanos propios y de sus semejantes y promoviendo prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y así incentivar la autonomía y la responsabilidad, factores importantes para un oportuno desarrollo y aprendizaje de una educación sensible y de una epimeleia motriz cruciales para el ideal de hombre que se quiere formar.

Atendiendo a los Lineamientos curriculares de la Educación Física “se reconoce la educación física como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas” que tenga en cuenta “no solamente el conocimiento de las técnicas de aprendizaje de las actividades deportivas, sino el conocimiento de tales actividades como realidades sociales, culturales, económicas, en síntesis como realidades antropológicas” se centra en un enfoque holístico en donde se enfatiza la importancia de considerar a los estudiantes como un todo, en todas sus dimensiones, esto se alinea con el enfoque de las pedagogías sensibles, que buscan promover el desarrollo integral de los estudiantes, así como la epimeleia que también se enfoca en el desarrollo integral de la persona. En este sentido, las pedagogías sensibles y la epimeleia comparten un enfoque común que buscan promover la conciencia y la comprensión de los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan las prácticas educativas, y en la sociedad en general, que son caracterizadas por la percepción desde la cual se establecen relaciones e interrelaciones en distintas maneras del desenvolvimiento del ser humano, sus formas de movimiento y expresión, las significaciones que le da a la acción y su sentido. Por lo tanto, es coherente en la formación de seres humanos conscientes y responsables, centrando sus finalidades en el desarrollo humano y social, favoreciendo el desarrollo de la cultura, la construcción de conocimiento e inculcando en los estudiantes la importancia de su participación y acción democrática.

Como se manifiesta en las orientaciones curriculares de la Educación Física (Ministerio de Educación Nacional, 2022) a través de un movimiento corporal o una acción motriz se despliegan relaciones consigo mismo y con el otro “el cuidado de sí y del otro es una oportunidad para reconocer el valor del cuerpo, del cuerpo en movimiento, de la relación de este en el espacio y en interacción con los demás” en donde se destaca la importancia de la Educación Física para el desarrollo de la potencialidad motriz y las posibilidades comunicativas del cuerpo, contemplando al cuerpo como un todo, teniendo en cuenta sus habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales, promoviendo la conciencia y el respeto por el propio cuerpo y el ajeno, esto sugiere que el cuidado de sí y del otro es un aspecto esencial de la educación y debe ser considerado en cada práctica educativa, debido a que el cuerpo es educable “en la pedagogía del movimiento se reconoce al otro, los otros; se explora

el mundo para expresarse, comunicarse y poder ser parte de las transformaciones sociales y culturales, las personas se mueven para compartir sus ideas y sentimientos con los demás y se proyecta simbólicamente en virtud del cúmulo de significados que posibilita el movimiento” los maestros deben propiciar espacios en donde estos cuerpos en movimiento e interacción constante con el otro, sean espacios de libertad, de respeto y valor por lo diverso, por las significaciones diferentes, en donde no se reprima al cuerpo con sus manifestaciones y expresiones, sino más bien enseñar a través del movimiento esa autonomía y responsabilidad que conlleva el cuidar de sí mismo y del otro, fomentando relaciones sociales y culturales positivas que enriquezcan esas posibilidades de movimiento.

Construcción de saberes

Perspectiva educativa

El sentirse como ser que habita y vive este mundo debe llevar al autorreconocimiento, evidenciar las fortalezas y fragilidades que traen esta condición, la reflexión sobre esto conlleva al cuidado de sí mismo, una mirada al interior para comprender los pensamientos, emociones, deseos y acciones, ser consciente del porqué de estas situaciones y responsabilizarse acerca de uno mismo, para de esta manera tomar acción hacia las modificaciones en las formas de ser, pensar y actuar.

Desde este punto la mediación de los procesos educativos de la educación física puede tomar herramientas con el fin de motivar estas reflexiones, que promuevan la relación conmigo, con el otro y con el mundo, desde una mirada sensible y consciente. Por ello este proyecto propone la resonancia de los cuerpos, proponer otras formas de interacción con lo que le rodea al ser humano, con miras a la transformación intersubjetiva. En la construcción teórica pertinente a este PCP, deviene de la relación entre los fundamentos teóricos, la realidad y nuestras intenciones formativas, así las categorías *cuerpos resonantes* y *estética de la existencia* atraviesan de manera transversal este proyecto, vinculadas a la teoría de desarrollo, pedagógica y disciplinar desde la EF.

Cuerpos resonantes

Somos cuerpos en constante movimiento, esto nos refiere a que las maneras en que movemos nuestros cuerpos determina las formas en que habitamos nuestros contextos, como nos sentimos y establecemos relaciones con los otros y lo otro que

nos acompaña en la existencia humana, pensar en otras formas de movernos con la intención de modificar prácticas que han traído consecuencias y tradiciones con efectos negativos para la convivencia en sociedad, se piensa como estas nuevas formas de vibrar y resonar, se transfiere y contagian el contexto. La resonancia emocional se presenta como una categoría teórica y práctica que describe la calidad de la relación entre los sujetos y su mundo afectivo. Hartmut Rosa define la resonancia como un modo de relación caracterizado por apertura, respuesta y transformación; frente a la alienación producida por la aceleración social, la resonancia constituye un criterio para evaluar la calidad de la vida relacional (Rosa, 2019).

Desde una perspectiva analítica, la resonancia contrasta con la alienación: mientras la alienación implica que el mundo aparece como indiferente o instrumental, la resonancia implica que el mundo “resuena” y transforma al sujeto. Rosa sostiene que la aceleración moderna erosiona la posibilidad de resonar, porque comprime tiempos y convierte las interacciones en transacciones funcionales, reduciendo la capacidad de apertura afectiva y de respuesta recíproca. En el plano individual, la resonancia emocional exige prácticas de atención y escucha que permitan sostener afectos complejos sin reducirlos a reacciones automáticas. Estas prácticas remiten a procesos de alfabetización emocional y formación de la sensibilidad moral, que son condiciones para la estética de la existencia, como lo expresa Foucault. En el ámbito intersubjetivo, la resonancia sostiene la confianza y la cooperación: relaciones familiares, educativas y comunitarias que favorecen la resonancia producen vínculos menos instrumentales y más duraderos. En educación, la resonancia entre docente y estudiante facilita la motivación intrínseca y el compromiso intelectual; en la comunidad, genera narrativas compartidas y prácticas solidarias.

En busca de transformar la cultura a través del movimiento corporal, llevamos la atención hacia la afirmación cotidianamente dicha: *como nos movemos, somos*, debemos tener cuenta que el movimiento constituye la base de nuestra identidad y de nuestra manera de relacionarnos con los demás y con la cultura. Como afirma Bento “el movimiento no es un simple acto físico, sino una forma de ser y de existir en el mundo. En sus palabras, “la motricidad es la expresión más genuina de la condición humana” (Bento, 2006, p. 45).

Movernos

La motricidad humana es propia de un ser humano sensible, que, a través de ella, asume su existencia de manera ética, que desde la totalidad de su ser lleva a cabo acciones coherentes con una manera de vivirse en el mundo, desde esta perspectiva, el movimiento humano se convierte en un fenómeno integral que articula dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales. Bento sostiene que “educar en motricidad es educar en humanidad” (Bento, 2010, p. 62), lo que implica que cada gesto corporal es también un acto de comunicación y de construcción cultural. Así, la motricidad no solo refleja quiénes somos, sino que también nos permite transformar nuestro entorno, resignificando el movimiento como práctica social y cultural.

¿Lenguaje cultural?

El movimiento humano se puede comprender como un lenguaje cultural que es capaz de generar cambios en la sociedad. Al reconocer que la forma en que nos movemos determina cómo vivimos, se abre la posibilidad de que la Educación Física sea un espacio de emancipación y de creación cultural. En este sentido, el movimiento deja de ser visto como repetición mecánica y se convierte en un acto de resonancia con los otros teniendo como finalidad la libertad, creatividad y transformación.

Cuerpo en acción

El cuerpo en acción no es solo un instrumento, sino el medio por el cual nos construimos como sujetos y como comunidad, el movimiento es situado como eje de la cultura y la existencia, que muestra cómo la motricidad humana puede ser motor de cambio cultural y social. Para Olímpio Bento, la motricidad humana es más que un conjunto de habilidades motoras o técnicas corporales; constituye la expresión integral de la condición humana. En su visión, el movimiento no puede ser reducido a la dimensión fisiológica, pues se trata de un fenómeno que involucra la totalidad del ser: cuerpo, mente, emociones y cultura. Bento (2006) afirma que “la motricidad es la síntesis de la vida en acción”, lo que significa que cada gesto corporal es portador de sentido y refleja la manera en que los individuos se relacionan con el

mundo, el movimiento se convierte en un lenguaje que comunica valores, emociones y formas de estar en sociedad.

Darnos cuenta de cómo nos movemos, nos lleva a intencionar de manera sensible todas nuestras acciones, comprendiéndose como un acto de trascendencia y transformación cultural. El movimiento humano, al ser vivido y compartido, se resignifica constantemente en prácticas sociales, como en la clase de educación física. En este sentido, la motricidad no solo reproduce patrones culturales, sino que también los cuestiona y los transforma. Según Bento (2010), "la motricidad es cultura en movimiento", lo que implica que el modo en que nos desplazamos, jugamos o interactuamos corporalmente contribuye a la construcción de nuevas formas de convivencia y de identidad colectiva. Actuar como obra de arte sobre sí por medio de la motricidad, implica moverse teniendo en cuenta las prácticas de sí, accionar de manera ética sobre mis pensamientos.

¿A qué debe ser sensible el ser humano a formar?

Se establece una apuesta pedagógica por el ser humano sensible, entendido como aquel individuo capaz de construir relaciones desde la empatía y de reconocer tanto su propia complejidad como la del otro, el ser humano a través de la conceptualización de la "estética de la existencia", se asume a sí misma como una obra en constante construcción, internalizando la responsabilidad ética y estética que conllevan sus acciones corporales.

En consecuencia, el proyecto aspira a contribuir a la edificación de una cultura de paz que no se defina por la mera ausencia de conflicto, sino por la capacidad activa de tramitar las tensiones inherentes a la convivencia desde el diálogo corporal y la sensibilidad. Se busca forjar una cultura que valore intrínsecamente la diversidad y la otredad, transformándose de amenazas percibidas en fuentes de enriquecimiento mutuo.

La sociedad ideal proyectada es aquella que logra desnaturalizar las formas de violencia arraigadas en sus estructuras cotidianas. Es una comunidad que prioriza el principio ético del "cuidado de sí y del otro", donde la función de la educación se extiende más allá de la instrucción meramente cognitiva, cultivando la

sensibilidad del cuerpo como fundamento de la conciencia social. El objetivo último es formar ciudadanos conscientes de sí y de los otros para construir relaciones que sean justas, solidarias y compasivas en el marco de la Educación Física y la convivencia escolar.

La estética de la existencia

Auto reconocerse como artista y obra al mismo tiempo, "A su modo, la ética era para mí menos una forma de normas que una estética de la existencia: la práctica de intentar obrar sobre uno mismo como sobre una obra de arte" (Foucault, 1988). La categoría de estética de la existencia, tal como la plantea Foucault, concibe la vida propia como una obra que se forja mediante prácticas reflexivas y técnicas de sí orientadas a la libertad y al cuidado de sí; teniendo en cuenta el contexto del proyecto, esta perspectiva desplaza la mirada sobre el cuerpo desde un objeto disciplinado hacia un territorio de creación identitaria y transformación ética, donde las prácticas motrices y expresivas se convierten en recursos para resignificar las relaciones entre estudiantes. Integrar la estética de la existencia permite que las intervenciones no solo transformen conductas violentas, sino que promuevan la experimentación de modos de vida alternativos basados en el respeto, la sensibilidad y la responsabilidad compartida. En un contexto de violencia normalizada, trabajar desde esta categoría habilita espacios pedagógicos donde el sujeto aprende a reconocerse, cuidarse y constituirse como sujeto digno mediante prácticas corporales que recuperan el sentido, la presencia y la belleza de la convivencia. La importancia para el proyecto radica en que esta mirada posibilita intervenciones profundas y sostenibles, pues transforma rutinas y normas violentas desde la creación estética de nuevas maneras de habitar el cuerpo y la comunidad escolar. "Conviene, por tanto, plantear la cuestión del cuidado de sí mismo, que no es una forma de moralización sino un dominio de prácticas y técnicas mediante las cuales los individuos tratan de transformar su vida en una obra hermosa" (Foucault, 1988).

Corporeidad Situada

El enfoque tradicional del desarrollo, centrado en la producción y el crecimiento económico, ha sido cuestionado desde sus inicios, no solo por su ineficacia sino porque no tiene en cuenta que los seres humanos son seres

complejos con diversas formas de pensar, de sentir, de actuar, de relacionarse unos con otros, de ver el mundo y la vida, y que por lo tanto no tendrán las mismas concepciones acerca de lo que es o significa el desarrollo o que métodos se deben elaborar para lograr alcanzarlo, además, un desarrollo que sólo satisface la necesidad o dimensión económica del ser humano dejando de lado sus demás dimensiones como lo son la política, la cultural, la social que también hacen parte de él y lo condicionan como ser humano, no podría catalogarse como un desarrollo pleno y sustentable. Por tal razón es imperioso darle un sentido y visión diferente al desarrollo como lo plantea la maestra María Cecilia Munera en su obra “Resignificar el Desarrollo” en donde hace una investigación, un análisis y una crítica a los diferentes conceptos que se tienen acerca del desarrollo y ahonda en aquellos autores que tienen una visión más profunda y compleja, para tratar de dar un nuevo enfoque al desarrollo.

Desde la década de 1950 Lebrecht propuso una visión alternativa que considera el desarrollo como un proceso de elevación humana, priorizando el acceso a necesidades básicas y al desarrollo intelectual y espiritual sobre el simple aumento de bienes materiales, dando una visión más holística al proceso de desarrollo, en donde se le da interés al crecimiento humano integral; aunque se enfrentó a la confusión entre las necesidades y los mecanismos para satisfacerlas, se empezó a dar un exceso en el consumo, opacado por la visión mercantilista que lo reduce a un mero aumento de bienes y que lo ve sólo a través del crecimiento económico, aunque este enfoque no consiguió cambiar de paradigma logró introducir el debate sobre las necesidades humanas en el desarrollo.

Por tal motivo, es necesario que surja un nuevo enfoque que priorice las necesidades humanas sobre el aumento de bienes o capital, en donde se cree un espacio para el diálogo sobre alternativas que contemplen dimensiones culturales, sociales, afectivas promoviendo un desarrollo integral, ya que, replantear o darle un significado diferente al desarrollo debe fomentar el diálogo intercultural, involucrar la voz de las comunidades sobre cómo satisfacer sus necesidades y es esencial clarificar la definición de “necesidades” para generar políticas efectivas que sirvan en todos los sectores sociales y que respeten y comprendan las particularidades culturales de cada comunidad, y así poder acercarse un poco a un desarrollo más auténtico, que priorice la calidad de vida y la satisfacción de las necesidades

humanas sobre el consumo de productos y recursos inconsciente y el enriquecimiento material, y que ofrezca una alternativa radical a las lógicas capitalistas de producción.

Al introducir la idea de un “nuevo enfoque del desarrollo” propone una mirada multidimensional del desarrollo que considera contextos históricos y culturales incorporando reflexiones sobre la era posdesarrollo, que busca alternativas más inclusivas y equitativas, y la acción colectiva de los movimientos sociales; así como lo sugiere Lucio Capalbo, que el desarrollo debe ser participativo, respetar la diversidad cultural y estar comprometido con la sostenibilidad ambiental y la equidad social, idea con la cual autores como Morin al plantear un desarrollo que reconozca la complejidad y la diversidad de los contextos, o como Jordi de Cambra, que aboga por un cambio cualitativo en el que prime la equidad y la participación, concuerdan, coinciden y se complementan, se interconectan, tienen algo en común y es que dan cuenta de la necesidad de una concepción integral del desarrollo que incluya el respeto por el medio ambiente y que haga uso de estrategias que combatan las desigualdades sociales, para asegurar que todas las comunidades tengan acceso a los beneficios del desarrollo enfatizando en la equidad y la participación como pilares fundamentales para su diseño y ejecución.

Constructo Sociocultural Multidimensional

Es importante comprender que el desarrollo no puede ser entendido como un proceso lineal y universal, sino como una construcción sociocultural múltiple que se determina en función de las características históricas y territoriales de cada sociedad, es decir que cada comunidad tiene su propia definición de lo que significa el desarrollo, y estas definiciones están profundamente arraigadas en la cultura e historia de cada pueblo. Por consiguiente, se toman en consideración ciertas características de este enfoque de desarrollo que se relacionan con las ideas o categorías principales del proyecto y que pueden ayudar a fortalecer el desarrollo del potencial humano al influir y tener en cuenta todas las dimensiones del ser, entendiéndolo como un ser complejo que está en continua construcción.

La comprensión del ser humano como un ser en constante transformación obliga a replantear el papel del cuerpo en la existencia, distante de ser un simple vehículo biológico, el cuerpo es el territorio innegable de la experiencia, es a través

de él que se percibe, se relaciona y se deja afectar por el mundo, no existe la experiencia sin el cuerpo; en él se inscribe la historia personal y social de cada ser humano, convirtiéndose en el lienzo donde se dibuja la identidad, y como el ser humano se constituye a partir de sus vivencias corporales es donde entra en juego la experiencia estética, que no se limita a la apreciación del arte, sino que se define como el “pensar con las sensaciones”, para enseñar a pensar críticamente y para formar ciudadanos libres y morales, es indispensable enseñar a sentir, si la educación pretende ser verdaderamente transformadora, no puede dejar al ser humano "intacto", debe provocar, desacomodar y generar inquietudes que lleven a la reflexión, lo valioso no es simplemente lo que se vive, sino lo que se hace con eso que sucede.

Transformarse en un "sujeto de la experiencia" no implica únicamente dejarse afectar por el entorno, sino tomar una postura activa frente a él, lejos de ser un molde estático, la identidad es una obra inacabada en la que el individuo tiene la capacidad de intervenir, cuestionar y reconfigurar su propia existencia, cuando el sujeto es impactado por su entorno, surge el imperativo ético de mirar hacia adentro a través de lo que Foucault denominó el "cuidado de sí" (*epimeleia heautou*), esta práctica constante de autoconocimiento, reflexión y autodisciplina transforma la ética y deja de ser un conjunto de normas impuestas desde el exterior para convertirse en un proceso dinámico de autoformación y, sobre todo, de resistencia frente a las imposiciones del sistema, y esto no significa hacer lo que se quiera sin límites, sino desarrollar la capacidad crítica para reconocer las estructuras culturales y discursivas que nos atraviesan, aplicando las "tecnologías del yo", Foucault llamaba así a las prácticas que permiten al sujeto transformarse a sí mismo para alcanzar un estado de pureza o sabiduría, de esta manera el individuo logra liberarse de las formas opresivas que intentan dominarlo, reconfigurando su propia identidad, y contrario a ser un acto de egoísmo, este autodescubrimiento es la base indispensable para el ejercicio ético del poder y así relacionarse de manera justa con los demás, convirtiéndose en agentes de cambio capaces de desafiar y transformar las estructuras de poder de su entorno, creando nuevas formas de vida en comunidad.

Al interactuar con el mundo mediante la corporalidad, el sujeto se va construyendo y se revela como un ser en potencia, como un "artista de sí mismo" que es capaz de reflexionar sobre sus vivencias corporales y emocionales y

convertirlas en experiencias significativas que transforman su propia realidad, de esta manera, la educación trasciende de la simple acumulación de conocimientos para convertirse en un proceso vital que no puede imponerse desde el exterior, sino que debe nacer de la propia existencia y del sentido que el ser humano le otorga a su relación con el mundo, y cómo este proceso de autoconstrucción y experiencia no ocurre en el vacío, sino que está profundamente atravesado por el lenguaje y la cultura en la que está inmerso el sujeto, las normas sociales, los sistemas simbólicos y los discursos se materializan en y a través del cuerpo, por consiguiente se rompe la falsa división entre cuerpo y mente, evidenciando que no hay pensamiento, deseo o expresión en la que el cuerpo no esté implicado, la sola presencia física y encarnada ya genera significados en relación con el entorno y con los demás.

En definitiva la verdadera libertad individual y el bienestar para todos son inseparables, cuando el sujeto asume la responsabilidad de formarse a sí mismo a través del cuidado de sí, permitiéndose ser vulnerable, dejando que el mundo lo toque, lo irrumpa y lo sensibilice, transformando lo que vive a través de la piel y los sentidos, estableciendo las bases de su propia emancipación, cuando el cuerpo experimenta y reflexiona sobre esa experiencia, el sujeto alcanza lo que se conoce como la "estética de la existencia" y se prepara para ser el constructor de un modelo de desarrollo social genuino, reconociendo primeramente la complejidad interna de cada ser para construir sistemas multidimensionales que respeten la diversidad de los pueblos, combatan las desigualdades sociales y potencien el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano.

Educación del sentir

La educación del sentir actúa como eje integrador del tejido pedagógico. Esta concepción nace de la premisa de que sentirse como un ser que habita el mundo debe conducir a un autorreconocimiento, evidenciando las fortalezas y fragilidades de nuestra condición humana. Con esta mirada, la Educación Corporal asume el cuerpo como un lugar de significaciones donde el sujeto se construye desde lo social y lo cultural. Tal como lo plantea Gallo (2007, p. 75), la corporeidad es "el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar";

desde esta perspectiva, la Educación Corporal habla de la existencia corporal dándole al cuerpo el papel de ser la propia esencia de la persona, lugar donde se manifiestan el pensar, el elegir, el juzgar, el sentir, el imaginar, el querer, el amar y el dolor. Todo aquello que le sucede al ser humano ocurre en el cuerpo, y este mismo se convierte en expresión del sujeto y de la humanidad.

Desde la Educación Corporal se articula esta propuesta a través de dos dimensiones que sostienen este proyecto, la dimensión ontológica y la dimensión poética. La dimensión ontológica invita a reconocer que el cuerpo es el lugar donde se construyen las experiencias, los sentidos y la identidad, permitiendo que cada persona se reconozca, se piense y se transforme al asumir el cuerpo como una totalidad. Reconocer el cuerpo como algo que se es y no simplemente algo que se tiene abre la posibilidad de asumirlo como sujeto de acción, identidad y existencia. Esta comprensión ontológica valora la presencia del otro desde una perspectiva sensible, permitiendo comprender la emocionalidad de quienes nos rodean y cultivar la empatía como práctica sostenida. Es precisamente desde este reconocimiento de sí mismo como estética de la existencia y el cuidado de sí mismo donde comienza la posibilidad de resonar con el otro, un sujeto que no se conoce difícilmente puede dejarse transformar por el encuentro; solo quien ha aprendido a habitar a sí mismo tiene la apertura necesaria para que el mundo lo afecte realmente. Así, el sujeto se constituye dándole sentido a lo que vive y comprendiendo su forma de estar en el mundo, lo que en términos de Foucault se vincula directamente con la estética de la existencia: el arte de forjarse a sí mismo como una obra de arte, de hacer de la propia vida un territorio de creación ética y sensible.

La dimensión poética amplía esta comprensión al ver el cuerpo como una forma de lenguaje y expresión que comunica sentidos, emociones e ideas, abriendo posibilidades para la imaginación, la creatividad y la construcción de nuevas formas de ser. Desde esta dimensión, el cuerpo se entiende como una construcción simbólica que expresa significaciones y produce sentido; el sujeto puede explorar y dar significado a su experiencia a través del cuerpo, reconociéndose como un medio vivo de expresión y creación. Esta capacidad expresiva es también una condición para la resonancia: cuando el cuerpo aprende a comunicar desde la creatividad y la sensibilidad, y no desde la agresión o la indiferencia, se vuelve capaz de emitir y

recibir afectaciones que transformen tanto al que expresa como al que recibe. En este sentido, la dimensión poética no es solo una forma de lenguaje individual, sino la condición de posibilidad de un encuentro genuino con el otro.

La articulación entre la dimensión ontológica y la dimensión poética encuentra su expresión más plena en lo que este proyecto denomina Cuerpos Resonantes. Siguiendo el concepto de resonancia propuesto por Hartmut Rosa, un vínculo con el mundo es resonante cuando el sujeto no solo percibe al otro, sino que es transformado por ese encuentro, cuando las voces, los movimientos y las presencias del entorno logran tocarlo, movilizar y hacerlo responder desde una apertura genuina. Un cuerpo que se construya desde el sentir es, un cuerpo capaz de resonar, de dejarse afectar por el otro, de vibrar con las relaciones que se dan sin convertir esa vibración en agresión. En este sentido, la resonancia no es un estado pasivo sino una forma activa de relacionarse con el mundo, un ejercicio que necesita del autoconocimiento que aporta la dimensión ontológica.

Esta propuesta de resonancia se viéndose une con el desarrollo sociocultural del sujeto y con las pedagogías sensibles. Como afirma Bento (2006, p. 45), "el movimiento no es un simple acto físico, sino una forma de ser y de existir en el mundo", y en esa medida el movimiento compartido es el territorio donde la resonancia se hace posible. Cuando los cuerpos se mueven juntos, cuando cooperan, cuando se reconocen en la diferencia, están construyendo cultura: están tejiendo modos de convivencia que no necesitan de la violencia para afirmarse. La Educación Física se convierte así en el escenario privilegiado donde esa resonancia puede ser cultivada pedagógicamente, donde el cuerpo deja de ser un instrumento de dominación o rendimiento para convertirse en el lugar desde el cual el sujeto aprende a cuidarse y a cuidar al otro.

Educar el cuerpo desde esta perspectiva implica reflexionar sobre el cuidado de sí, entendido no solo como la atención al aspecto físico higiene, alimentación, ejercicio, sino como una práctica de autoconocimiento que se expresa en acciones coherentes, sensibles y significativas dentro del contexto escolar. Para Castañeda y Gómez, el cuidado de sí es una ética y una estética de la existencia, una hermenéutica de la interpretación que conduce no sólo al conocimiento de uno mismo sino también a la verdad de lo que se es, de lo que se hace y de quién se

quiere llegar a ser. En este sentido, el cuidado de sí se proyecta inevitablemente en el cuidado del otro, un cuerpo que se conoce y se cuida es también un cuerpo dispuesto a cuidar, a tejer vínculos con su entorno y con quienes lo habitan. De esta manera, el movimiento, el juego y la interacción se convierten en espacios donde el respeto y la valoración de la diversidad se hacen experiencia viva, y donde la violencia, al ser nombrada, sentida y reflexionada desde el propio cuerpo, puede comenzar a desnaturalizarse.

La ruta pedagógica

Siguiendo a Planella, la educación se entiende como un "saber de sabores", un proceso de afinamiento de la sensibilidad. Es un aprender a "gustar" el mundo, a olerlo, tocarlo y sentirlo, para poder, desde allí, comprenderlo éticamente. Educar es, por tanto, cultivar la capacidad de ser afectado por el otro y por el entorno, lo cual se considera una condición indispensable para desnaturalizar la violencia. En este marco, la educación se redefine radicalmente. No se concibe como la mera transmisión de conocimientos abstractos, sino como una "experiencia" que involucra la totalidad del ser.

La Educación Física, en particular, emerge como el escenario pedagógico privilegiado para esta propuesta. Se aleja de un enfoque meramente deportivo o biomecánico para constituirse como una Educación Corporal Sensible, que no se centra en "adiestrar" el cuerpo, sino en "escucharlo", una forma de vivir como obra de arte. Se convierte en un espacio para explorar la "razón corporal", la intercepción, la propiocepción y, fundamentalmente, el tacto y la proxémica como vehículos de reconocimiento y cuidado, en lugar de agresión.

El modelo pedagógico adoptado es, consecuentemente, experiencial y crítico. Es experiencial porque, como afirma Planella, el cuerpo aprende "incorporando"—haciendo cuerpo—la experiencia, es crítico porque busca activamente desnaturalizar las estructuras de poder y violencia inscritas en los cuerpos y en las relaciones interpersonales, para ello, la pedagogía sensible utiliza la mayéutica, el preguntarse por lo que se siente, y la hermenéutica corporal, el acto de interpretar esas sensaciones para construir conocimiento.

La otredad corporal nos propone una reorientación de la práctica educativa hacia la atención de lo sensible: percepciones, afectos, ritmos corporales y modos de presencia en el mundo. El cuerpo, en esta propuesta, no es un objeto de estudio ni un mero instrumento para alcanzar fines cognitivos; es sujeto y fuente de sentido. promover la autonomía motriz, el placer en la práctica corporal, la creatividad y la capacidad crítica frente a los discursos que norman el cuerpo. Se busca que los estudiantes desarrollen competencias motrices integradas con la reflexión sobre su propio cuerpo y su relación con el entorno social y cultural.

A través de mi corporeidad puedo llegar a la comprensión de la experiencia, por medio de la praxis como vía privilegiada de aprendizaje donde la vivencia corporal, la exploración sensorial y la experimentación motriz son consideradas fuentes legítimas de saber, de existir en el mundo de vivir la existencia como una obra de arte. La otredad corpórea concibe como importante la atención a la diversidad corporal y afectiva, desde allí se proponen prácticas inclusivas que reconocen ritmos, capacidades y modos de expresión distintos, al reconocer la diversidad corporal como un valor pedagógico, estas propuestas contribuyen a construir escuelas más inclusivas y respetuosas.

La articulación entre sensibilidad y motricidad abre espacios para la creatividad y la ciudadanía. Al fomentar la expresión corporal y la reflexión crítica sobre los cuerpos en la sociedad, la educación contribuye a formar sujetos capaces de intervenir en el mundo con autonomía y responsabilidad. La corporalidad se convierte así en un ámbito de formación ética y política.

En consecuencia, este enfoque redefine los roles de los participantes. El estudiante es un sujeto activo, sensible y reflexivo, protagonista de su propio aprendizaje, quien explora sus límites y posibilidades corporales en un ambiente de cuidado. Se le invita a ser un "artista de su propia existencia", utilizando las prácticas corporales para esculpir una ética del cuidado. El profesor, a su vez, abandona el rol de instructor para convertirse en un "acompañante sensible". Su rol es leer las atmósferas emocionales del aula y mediar los conflictos no desde la sanción, sino desde la restauración sensible y el reconocimiento del cuerpo del otro.

Una educación que integre sensibilidad y motricidad no solo enriquece el currículo; transforma la vida escolar al promover inclusión, bienestar, creatividad y pensamiento crítico. La articulación propuesta no pretende sustituir otras dimensiones del aprendizaje, sino complementarlas: el cuerpo no compite con la mente; la encarna y la nutre.

En última instancia, pensar la escuela desde la corporalidad es pensar la educación como un proyecto humano integral. Desde la otredad corpórea planteamos que el movimiento y la reflexión se entrelazan para formar sujetos más conscientes, creativos y solidarios, con la finalidad de una educación más fiel a la complejidad de la vida humana

Esta construcción de saberes conforma la perspectiva educativa desde este PCP, donde el resonar de los cuerpos posibilita la transformación de las relaciones intersubjetivas, como forma de buscar hacer frente a la aceleración social promoviendo un vivir desde la ética como estética de la existencia.

Diseño e Implementación

Los fundamentos teóricos y conceptuales construidos en los capítulos anteriores se materializan en una propuesta de diseño curricular, en este sentido se articula el propósito formativo y el contexto donde se desarrolla esta propuesta, estableciendo una coherencia directa con los planteamientos identificados.

Esta propuesta nace de un contexto en específico, el Colegio Ramón de Zubiría, una institución donde la violencia no es un tema ajeno a ellos sino algo que los estudiantes viven y normalizan en su día a día, es una construcción que intentó responder a lo que el contexto pedía, experiencias que ayudarán a los estudiantes a mirarse, a relacionarse de otra manera y a preguntarse por qué las cosas son como son.

Macro currículo

Enfoque Curricular

Los postulados educativos actuales plantean ver el currículo como un objeto epistemológico vivo: dinámico, permeable y transversal, esto supone una apuesta

por la emancipación y por resignificar las lógicas del desarrollo humano; implica superar la rigidez de los esquemas de enseñanza y aprendizaje y, en diálogo con los escenarios socioculturales, convertir a todos los actores en participantes activos en la construcción del currículo.

Este proyecto se basa en el concepto de que el currículo es una construcción sociocultural, la capacidad de construir lo propio, que se constituye en una forma de organizar un conjunto de relaciones, significados y prácticas educativas que tienen en cuenta los intereses y necesidades del contexto, así como la propuesta de Stenhouse quien dice que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (L. Stenhouse 1987)

El macrocurrículo se orienta a formar seres humanos sensibles donde el propósito actúa como eje articulador que integra los procesos, los contenidos, la metodología y la evaluación, permitiendo que cada componente dialogue de manera flexible con los otros y pueda configurarse según las necesidades del proceso formativo.

La flexibilidad del currículo significa una condición importante para que la educación responda a la diversidad de intereses, ritmos y perspectivas que necesitan los estudiantes. Sin embargo, es el estudiante que, a través de la interacción con su entorno y de la reflexión sobre sus propias vivencias, construye el conocimiento. La experiencia personal, las prácticas cotidianas y las relaciones con otros son importantes y valiosas de aprendizaje. Cuando el currículo reconoce y articula estas causas con los saberes académicos, el aprendizaje se vuelve significativo, deja de ser una acumulación de información para transformarse en un proceso de sentido que integra lo vivido con lo aprendido. Esta construcción activa del conocimiento exige que el estudiante participe en la toma de decisiones sobre qué aprender, cómo hacerlo y con qué recursos, lo que a su vez fortalece su sentido de responsabilidad sobre su propio proceso formativo.

El currículo activo, coherente con el enfoque emancipador, promueve una comunicación bidireccional entre docente y estudiante. Esta comunicación se manifiesta en los acuerdos de objetivos, en la retroalimentación constante y en la

construcción conjunta de criterios de evaluación. La emancipación educativa busca formar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de cuestionar supuestos, de evaluar fuentes y de participar activamente en la transformación de su entorno. Para lograrlo, es necesario diseñar experiencias que promuevan la reflexión, el diálogo y la resolución colaborativa de problemas. La relación pedagógica se convierte en un diálogo en el que ambas partes aprenden, el docente aprende a partir de las respuestas y propuestas de los estudiantes, y el estudiante aprende a partir de la orientación y la experiencia del docente. Este intercambio continuo contribuye a crear un clima de confianza y respeto, condiciones indispensables para que la autonomía se despliegue de manera responsable. Por ello desde un enfoque emancipador y el currículo activo promueven la consciencia en el actuar del estudiante tanto a nivel individual como colectivo. A nivel individual, la educación busca formar sujetos reflexivos, capaces de tomar decisiones éticas y de responsabilizarse por su aprendizaje. A nivel colectivo, se pretende fortalecer la capacidad de los estudiantes para trabajar en comunidad, para reconocer la diversidad como un recurso y para participar en proyectos que tengan impacto social.

De esta manera, un currículo flexible y diversificado, orientado por un enfoque emancipador y materializado a través de un currículo activo, tiene el potencial de transformar las prácticas sociales normalizadas en torno a la violencia. Al situar al estudiante en el centro del proceso, al reconocer la pluralidad de contextos y al promover una relación pedagógica basada en el diálogo y la responsabilidad compartida, se abre la posibilidad de formar sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su entorno. Esta visión exige compromiso institucional, creatividad docente y la convicción de que la educación es, ante todo, un proceso humano de liberación y crecimiento.

Mesocurriculo

Metodología

El proceso metodológico es una estructura que se va diseñando continuamente, abierto y sensible a las situaciones que surgen en la práctica pedagógica, esta propuesta quiere enfocarse en estrategias que den importancia a la participación e intereses de los estudiantes, en crear experiencias corporales

significativas, pensamiento crítico y tejido social. En este sentido, se propone el aprendizaje basado en el pensamiento, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo como estrategias que no solo vinculan el conocimiento teórico, sino que invitan al sujeto a interrogarse sobre su propia experiencia, a reconocerla y a transformarla desde adentro. Estas estrategias comparten un aspecto importante, colocando al estudiante en el centro del proceso, no como receptor de contenidos, sino como sujeto que intenciona y que construye conocimiento a partir de lo que vive, siente y comparte con otros.

Estas estrategias intervienen en este proyecto como lo que Foucault denomina tecnologías del yo, es decir, prácticas mediante las cuales el sujeto actúa sobre sí mismo con el propósito de transformarse, de conocerse y de constituirse como un ser libre y autónomo. Desde esta perspectiva, lo que se busca no es que el estudiante se adapte pasivamente a las dinámicas escolares, sino que las cuestione, las resignifique y construya desde ellas nuevas formas de habitar y de relacionarse con los otros. La clase de Educación Física se convierte así en un escenario de experiencia donde el cuerpo es a la vez punto de partida y horizonte de llegada del proceso formativo. Cada sesión se diseña como un acontecimiento pedagógico, un espacio donde lo imprevisto tiene cabida y donde la sensibilidad del docente para leer el ambiente del grupo resulta tan importante como la planificación misma.

Los procesos que estructuran esta propuesta sensibilización, conciencia corporal y cuidado de sí emergen de la relación entre el cuerpo, la sensibilidad y la estética de la existencia. Estos no se conciben como bloques rígidos ni como etapas secuenciales cerradas, sino como ejes dinámicos que interactúan, convergen y se transforman a lo largo del desarrollo del proyecto. Se ha propuesto un orden entre ellos no porque unos sean más importantes que otros, sino porque se reconoce una lógica interna que los articula, para que emerja una conciencia corporal auténtica es necesario haber transitado por algún grado de sensibilización, y para que el cuidado de sí sea posible, se requiere haber construido esa consciencia desde la sensibilidad. Sin embargo, esto no implica que dichos procesos no puedan darse de manera simultánea o que uno no alimente al otro en cualquier momento de la práctica, por el contrario, su carácter dinámico es precisamente lo que permite que

la propuesta responda con flexibilidad a las necesidades y vivencias particulares de cada grupo.

Finalmente, el rol del docente dentro de esta metodología es fundamental y se aleja deliberadamente de la figura del instructor o del experto que transmite saberes. En coherencia con la perspectiva pedagógica adoptada, el docente asume el lugar de acompañante sensible, un sujeto que cuida el espacio, que lee las tensiones del grupo, que provoca sin imponer y que media sin resolver. Su función es la de potenciar experiencias, alguien que diseña condiciones para que el encuentro entre los cuerpos sea posible, que sostiene la incomodidad cuando esta aparece y que orienta la reflexión sin clausurar. Esta postura exige del docente en formación una alta conciencia sobre su propio cuerpo y sus propias formas de relacionarse, pues no es posible acompañar procesos de sensibilización en otros sin haber transitado previamente por los propios.

Evaluación

La evaluación se concibe como un proceso cualitativo, continuo y reflexivo, centrado en comprender cómo y por qué se desarrollan las experiencias corporales, afectivas y relacionales. No busca probar desempeños cerrados, sino acompañar y evidenciar transformaciones, reconocer sentidos emergentes y retroalimentar la construcción colectiva del proyecto, por lo tanto, la evaluación atraviesa todos los procesos y metodologías, manteniendo la flexibilidad.

Una enseñanza libre, emancipadora, requiere también de una evaluación libre, la evaluación no debe servir para castigar, sino que debe servir para liberar al estudiante, por esto, en este proyecto es un momento más de aprendizaje el cual tiene ciertas características, como que debe ser un proceso dialógico, en donde los maestros son un compañero más con quien conversar sobre ¿Qué se aprendió? ¿Qué actividad o problema se dificultó más? ¿Cómo superar un obstáculo?, imprescindible que exista el diálogo, si no hay conversación, si no hay reflexión sobre la acción, no hay una evaluación real; y si el propósito es la emancipación, formar ciudadanos libres y pensadores independientes no se debe seguir dejando que los estudiantes dependan solamente de la aprobación de los maestros, ya que para liberar al estudiante, se le debe entregar el poder de juzgarse a sí mismo, y es donde

toma importancia la autoevaluación, atendiendo a la estética de la existencia, el estudiante debe ser capaz de observarse y conocerse a sí mismo y preguntarse críticamente: ¿Por qué actúe de esta forma? ¿Qué logré realmente?; así mismo la coevaluación también hace parte de este proceso porque es donde se construye el conocimiento colectivo y se valora el esfuerzo, la participación y la opinión de sus pares, de esta manera a través del pensamiento crítico se genera independencia intelectual. Además, el enfoque emancipador prioriza lo cualitativo sobre lo cuantitativo, porque lo que importa es el proceso, no solo el producto final, lo realmente valioso no es si el alumno llegó al nivel estándar o si cumplió los logros o las competencias, sino identificar qué procedimientos realizó o qué estrategias implementó para llegar a donde llegó, investigando, debatiendo, pensando críticamente, lo que se quiere comprender es cómo piensan, porque en este modelo emancipador el conocimiento se vuelve "problemático", no es una verdad absoluta lo que el profesor entrega sino que es algo que debe ser cuestionado y discutido, usando el diálogo para construir conciencia, de igual forma, es necesario que puedan transferir ese conocimiento a su propia realidad para que sean partícipes en la resolución de conflictos en su comunidad o barrio y se conviertan en agentes de cambio de su propio entorno.

Se plantea un modelo evaluativo desde la racionalidad crítica, por ello se plantea ver la evaluación como investigación y reflexión permanente, donde el docente y los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento, por lo tanto, no es un fin en sí misma, sino un medio para transformar la práctica educativa y el contexto social, por consiguiente, lo que se quiere evaluar es el proceso de cada estudiante frente a cada criterio, que serán explicados uno por uno más adelante, que haya habido momentos en que el grupo cuestionó lo que se hacía y por qué, y la efectividad del diseño curricular para ajustarlo a la práctica educativa, es decir, se valoran los juicios, la originalidad y la capacidad de crítica, y que el currículo haya intentado responder a algunas de las necesidades reales del grupo.

La evaluación no ocurre en un momento separado del proceso, sino que vive dentro de él, a través de la observación participante se puede dar cuenta de las relaciones que se están generando, así también por medio del diálogo se crean espacios en los cuales los estudiantes y docentes hablan sobre lo que ocurre en la

clase, no sólo sobre lo que se aprende sino cómo se aprende y qué significado y sentido le dan en su realidad, un aspecto esencial es la reflexión sobre la cual el docente reconoce como sus decisiones están influyendo en el proceso y si se deben transformar, para lograr una educación que reconozca a todos, encaminando a los estudiantes a una conciencia crítica colectiva, que no solo aprendan contenidos sino que empiecen a preguntarse por las condiciones en que aprenden y cómo se relaciona con su existencia.

Esta propuesta se orienta por seis criterios propios que surgen de entender la evaluación como un acto crítico y pedagógico, cada uno interroga el proceso en su conjunto, atendiendo no solo al estudiante sino también, como ya se dijo, a la calidad del currículo.

Procesual y continua: Esto quiere decir que la evaluación no sucede al final, sino que ocurre en cada sesión, en cada decisión que toma el docente, en cada momento en que el grupo tiene o no tiene voz; ser continua significa que el profesor está siempre preguntándose: ¿qué está pasando aquí?, ¿esto que ocurre me dice algo sobre el currículo, sobre mis decisiones, sobre las condiciones del aula? por ende la evaluación es dinámica, flexible y abierta a la crítica.

Transformadora: Evaluar críticamente obliga a actuar, este criterio apunta especialmente al currículo y a la práctica docente, porque no se limita a medir resultados o verificar cumplimiento, sino que busca cuestionar, evidenciar y cambiar las estructuras de poder, injusticias y desigualdades subyacentes en el ámbito educativo y social, empoderando a los sujetos para cuestionar lo establecido por la sociedad o el sistema y generar cambios reales en su entorno y prácticas.

Autenticidad: ¿Este criterio pregunta si lo que ocurre en el aula es genuino en el docente, si está haciendo lo que cree o está reproduciendo lo que el sistema espera de él? En el estudiante se refiere a si participa porque quiere o porque sabe que lo observan, si realmente hay una reflexión sobre sus acciones o solo lo hace porque es lo que el profesor quiere escuchar de él.

Reflexión-acción(praxis): El ciclo reflexión-acción no es solo una estrategia del estudiante, es la lógica que organiza toda la propuesta, ya que la acción es el

componente que valida la reflexión. El docente reflexiona sobre su práctica, hace modificaciones y actúa diferente, apreciando la calidad y el significado de lo que hay, se trata de un ejercicio de concientización sobre la propia realidad para reflexionar sobre el proceso y proponer cambios, el currículo se revisa desde lo que ocurrió.

Consciencia crítica del proceso: Más que evaluar si el estudiante desarrolló pensamiento crítico como habilidad individual, este criterio pregunta si el proceso en su conjunto produjo condiciones para que emergiera una consciencia crítica colectiva. ¿El grupo aprendió a preguntarse por las condiciones en que aprende? ¿Hubo momentos en que el grupo cuestionó lo que se hacía y por qué? desde esta perspectiva la consciencia crítica no se reduce al sujeto aislado, sino que se hace visible en las prácticas conjuntas del grupo, es allí donde los estudiantes resisten a la estandarización, transforman sus relaciones y construyen nuevos significados, moldeando su experiencia educativa como una obra de arte que se comparte con los demás.

Autoevaluación

La autoevaluación en esta propuesta no es un formulario donde el estudiante se asigna una nota, sino que es la capacidad del sujeto de mirarse a sí mismo y reconocer honestamente qué funcionó, qué no, qué relaciones se produjeron y si esas relaciones se evidenciaron desde lo que se quería hacer en un principio; los estudiantes autoevalúan su participación y todo el grupo autoevalúa sus relaciones y su participación.



Figura 1 Esquema de la evaluación. Fuente: Elaboración propia

Objetivo del diseño:

-Implementar un diseño metodológico que dé cuenta de la estética de la existencia mediante herramientas de la pedagogía sensible desde el enfoque complejo, que ve al ser humano como una unidad, en donde todo hace parte de un todo y el todo hace parte de las partes, esto ve al ser humano como un ser integral, que tiene dimensiones que componen todo su existencia y es necesario desarrollar no sólo su dimensión física sino también la cognitiva, la emocional, la psicológica, la social, es decir, desarrollar al ser en todo su potencial humano.

Objetivos específicos:

-Diseñar estrategias didácticas que permitan un encuentro de reconocimiento de la violencia que surge en el contexto educativo

-Fomentar las prácticas corpóreas en donde se evite la reproducción de los mecanismos de violencia

- Construir narrativas corporales por medio de talleres que motiven el reconocimiento del otro y de lo otro.

- Motivar prácticas reflexivas sobre las acciones violentas identificadas a través de su corpografía corporal

Propósitos del diseño

Sensibilización: Favorecer el reconocimiento del cuerpo propio y del cuerpo del otro como territorio sensible y digno de cuidado, a través de experiencias corporales que busquen disrumpir con las lógicas de agresión generalizada y normalizada.

Consciencia corporal: Desarrollar la capacidad de percibir, interpretar y dar sentido a las sensaciones, vivencias y experiencias corporales propias y compartidas, como condición para el cuidado de sí y del otro.

Cuidado de sí: Promover una práctica ética derivada de la experiencia corporal que incluya el cuidado personal, relacional y ambiental como forma de hacer de la propia existencia una obra de arte.

Esquema general

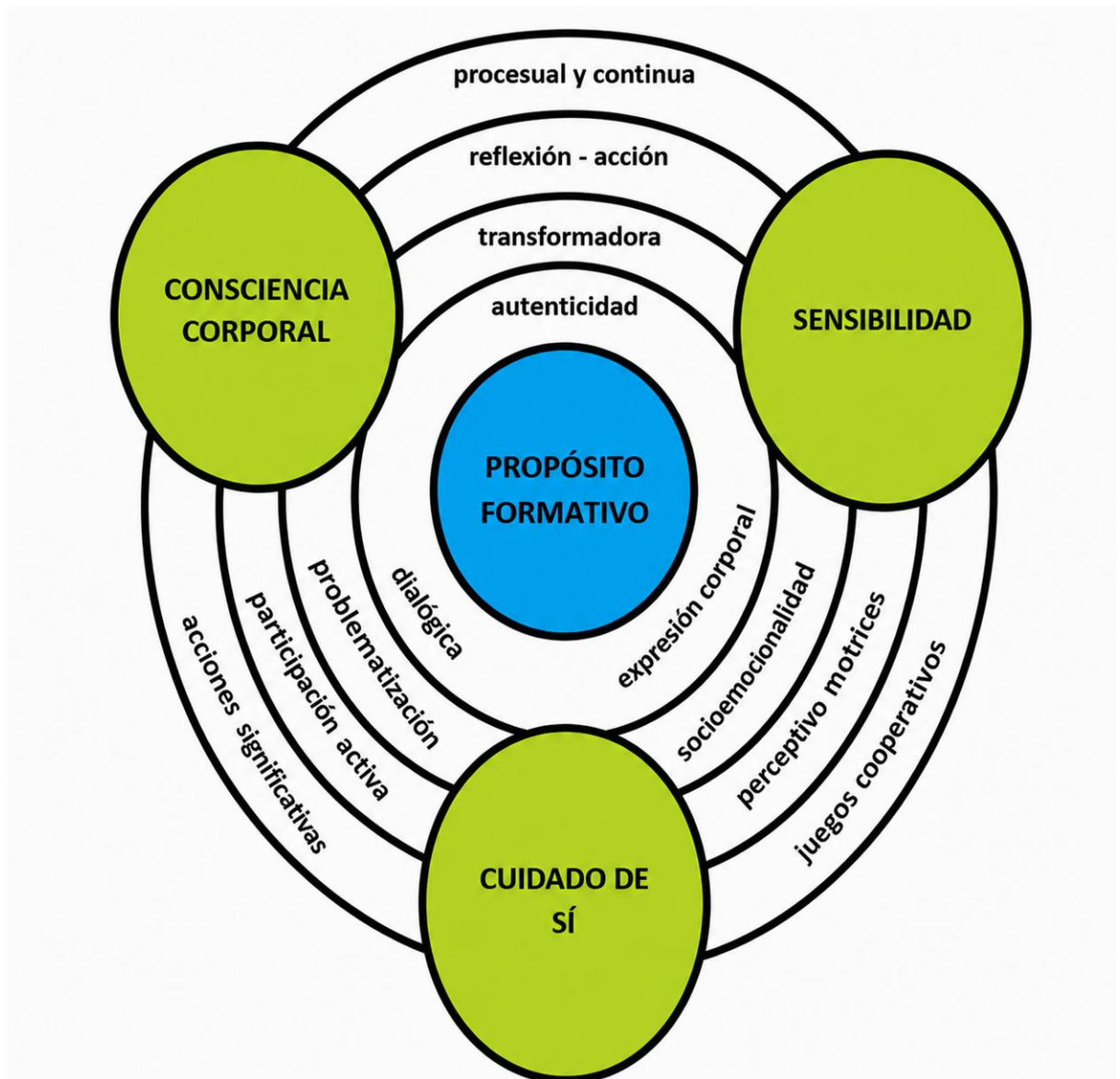


Figura 2. Estructura del diseño curricular Fuente: Elaboración propia

Procesos específicos

(sensibilización- consciencia corporal-cuidado de sí)

La propuesta de Stenhouse y la Teoría Crítica del Currículo (TCC) trascienden la mera técnica para convertirse en una profunda crítica ética y política contra la alienación en las aulas, al rechazar el modelo de objetivos, que reduce la educación a conductas predecibles, estandarizadas y medibles, y dejar de ver al maestro como simple ejecutor de manuales externos, para que se convierta en un investigador de su propia práctica, fundamentado en la investigación-acción, de este modo el acto de enseñar y aprender deja de ser un adiestramiento mecánico para transformarse en una práctica estética y ética de libertad compartida y así el espacio académico se vuelve el lugar donde tanto el maestro como el alumno se construyen a sí mismos a través del conocimiento.

Sin embargo, para que esta estética de la existencia florezca, el entorno educativo debe permitir una conexión auténtica con el mundo, y al proponer el currículo como un proceso abierto a la indagación, donde la evaluación sirve para comprender y no solo para medir, se está exigiendo un espacio para la resonancia en la educación, y esta ocurre cuando el mundo habla y nosotros respondemos, en una relación vibrante y transformadora, en consecuencia, al tratar el conocimiento como una hipótesis a explorar y no como un dogma a memorizar, el enfoque de Stenhouse permite que los estudiantes y docentes entren en un eje de resonancia con la cultura y la historia, defendiendo la educación como un refugio donde aún es posible esculpir la propia existencia, desafiar las dinámicas utilitaristas del sistema y vibrar en sintonía colaborativa con los demás y el mundo.

Los procesos emergen de la relación entre el cuerpo, la sensibilidad y la estética de la existencia, estos procesos, sensibilización - consciencia corporal - cuidado de sí, no se conciben como bloques rígidos y cerrados, sino como ejes dinámicos que pueden interactuar, converger y transformarse durante el desarrollo del proyecto. Se ha distribuido de manera que se da una primero que otra, no porque una sea más importante que la otra sino para darle un orden, debido a que se considera que para que haya una consciencia corporal auténtica es necesario tener un grado de sensibilización y para que haya cuidado de sí, es necesario construir una

consciencia corporal desde la sensibilidad, pero esto no quiere decir que no se puedan dar estos procesos al mismo tiempo.

Cada proceso irá atravesado por los contenidos, la metodología y la evaluación, los cuales tendrán ciertas características o principios que se explicarán más adelante pero que tendrán un propósito y servirán de vehículo para poder lograr los cuerpos resonantes que se quieren formar, por lo tanto el maestro debe observar a sus estudiantes para indagar acerca de sus necesidades corporales, sus miedos y sus intereses sociales, y pueda conseguir que el cuerpo se convierta en un lienzo para la autoexpresión, de esta manera el estudiante aprende a relacionarse con su cuerpo no desde la exigencia o la culpa, sino desde el disfrute y la construcción de su propia identidad motriz, para que en lugar de correr para ser él o la más rápido(a) busque sentir su respiración, conectarse genuinamente con sus compañeros a través del juego y vibrar en sintonía con su entorno.

Contenidos

Los contenidos no se ubican en una estructura cerrada, se relacionan libremente con todos los procesos y pueden desplazarse entre ellos según las necesidades del grupo, de la experiencia y del momento pedagógico. A continuación, se presentan los contenidos organizados por proceso, entendiendo que esta organización es orientadora y no prescriptiva: un contenido trabajado en sensibilización puede reaparecer con otra intención en consciencia corporal, y un elemento del cuidado de sí puede cruzar transversalmente toda la propuesta. Aplicar un currículo de Educación Física bajo este enfoque no busca formar atletas de élite ni soldados disciplinados, sino seres humanos libres, críticos y conectados consigo mismos con los demás y con su entorno y de esta manera transformar el patio en un espacio de emancipación corporal, autodescubrimiento y conexión profunda.

Sensibilización (El cuerpo sentido): Actividades de relajación, estiramientos, expresión de emociones a través del movimiento, y debates críticos acerca de los estereotipos de belleza y de opinar de los cuerpos de los demás, juegos de confianza y des-mecanización, acrosport que son acrobacias grupales

cooperativas, kinesfera donde se explora el espacio personal, tai chi interactivo que se refiere a artes marciales a cámara lenta donde el objetivo es no tocar al otro, sino percibir su energía y respetar su espacio.

Consciencia corporal (Prácticas Corporales Expresivas): Actividades que correspondan a la expresión corporal, la danza libre, el teatro físico, la mímica, artes circenses adaptadas, ejercicios de esquema corporal, actividades sobre cómo se siente la tensión, la relajación, la agitación y la calma mediante técnicas de respiración consciente, así mismo, después de una actividad motriz intensa, evitando la aceleración, sentarse en círculo a dialogar "¿Cómo cambió mi respiración?", "¿Qué emoción me generó este juego?", y dinámicas donde expresen con su cuerpo conceptos abstractos ("pereza", "alegría", "encierro", "libertad") sin usar palabras.

Cuidado de sí (Juegos Cooperativos y Deportes Alternativos): Juegos predeportivos sin árbitros donde los estudiantes acuerdan las reglas (Ultimate), juegos de desafío colaborativo donde todos deben superar un obstáculo juntos, deportes alternativos (kin-ball, korfball), autogestión del bienestar enseñando a leer su propia fatiga y darse cuenta de las destrezas y límites que tiene su cuerpo, que detenerse a tomar agua, sentarse o respirar cuando el cuerpo lo pide es un acto de resistencia ética frente a la autoexplotación capitalista, actividades al aire libre como recoger basura mientras se camina, reconociendo que el cuidado del entorno es una extensión del cuidado del propio cuerpo, buscando la "resonancia" con la tierra y los seres que nos acompañan, además como demostración de su propia identidad que cada uno, o en pequeños grupos, diseñen su propia rutina de movimiento, ya sea una secuencia de movimientos, un baile libre, o un juego inventado, que les genere paz, alegría y le dé un sentido al movimiento.

Descripción de las sesiones

Tabla 4. *Proceso: Sensibilización*

Proceso	Propósito	No de sesión	Actividades
Sensibilización	Favorecer el reconocimiento del cuerpo propio y del cuerpo del otro como territorio sensible y digno de cuidado, a través de experiencias corporales que busquen disrumpir con las lógicas de agresión generalizada y normalizada.	1	Cartografía del cuidado: Exploración sensorial y mapeo corporal para identificar zonas de tensión y reconocimiento del esquema propio.
		2	Escucha cinestésica: Dinámicas de movimiento en duplas basadas en el contacto sutil y el seguimiento, fomentando la empatía corporal.
		3	Círculos de resonancia: Creación colectiva de gestos y secuencias motrices que simbolicen el amparo y la protección de la alteridad.

Tabla 5. Proceso: Consciencia corporal

Proceso	Propósito	No de sesión	Actividades
Consciencia corporal	Desarrollar la capacidad de percibir, interpretar y dar sentido a las sensaciones, vivencias y experiencias corporales propias y compartidas, como condición para el cuidado de sí y del otro.	4	El aquí y el ahora: Ejercicios de atención plena sobre los puntos de apoyo y el flujo respiratorio, orientados a identificar la huella de las sensaciones internas y el ritmo propio.
		5	Resonancia social: Dinámicas de movimiento basadas en el diálogo tónico y el peso compartido, explorando cómo la presencia del otro afecta la percepción del propio cuerpo.

Tabla 6. *Proceso: Cuidado de sí*

Proceso	Propósito	No de sesión	Actividades
Cuidado de sí	Promover una práctica ética derivada de la experiencia corporal que incluya el cuidado personal, relacional y ambiental como forma de hacer de la propia existencia una obra de arte.	6	Rituales del habitar corporal: Prácticas de auto-reconocimiento y gestos mínimos orientados a la atención de las necesidades propias y la recuperación de la soberanía sobre el cuerpo.
		7	Estética del encuentro: Laboratorio de movimiento donde se exploran formas éticas de relación, priorizando el consentimiento, el amparo mutuo y la construcción de un espacio seguro compartido.
		8	Cuerpo-territorio-mundo: Creación de una performance colectiva que integre el entorno, simbolizando la interconexión entre el cuidado del individuo y la preservación del ambiente común.

Fuente: Elaboración propia.

Microcurrículo

El lugar donde se llevará a cabo la implementación de este proyecto curricular particular es en el colegio Ramón de Zubiria, I.E.D. institución educativa oficial ubicada en la localidad N °11 Suba dirección diagonal 129b bis n 93b-51 Barrio el Rincón, Bogotá, Colombia. El colegio cuenta con niveles de formación de educación preescolar, primaria, básica y media vocacional, se da en jornada mañana y tarde.

El colegio se encuentra en un sector urbano, el sector pertenece mayoritariamente a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, con estudiantes no solo del barrio el Rincón, sino también de diferentes sectores aledaños de la localidad de Suba. Este contexto está conformado por una comunidad educativa diversa, atravesada por varias realidades sociales, familiares y culturales, las cuales inciden de manera directa en las formas de relacionamiento, convivencia y construcción subjetiva de los estudiantes dentro del ámbito escolar.

Lema principal de la institución “Educación ambiental con sentido social para mejorar la calidad de vida”, el colegio orienta su propuesta educativa hacia una formación integral que busca fortalecer competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales, apoyadas en los énfasis de biotecnología y comunicación, con el propósito de que los estudiantes construyan proyectos de vida capaces de impactar positivamente su entorno. Asimismo, la institución proyecta consolidarse como un escenario de aprendizaje fundamentado en valores como el respeto, la autonomía y la empatía, configurando una apuesta educativa que trasciende lo meramente académico para involucrar dimensiones éticas, sociales y humanas en la formación. En este marco, el área de Educación Física tiene importancia como un espacio pedagógico con potencial para contribuir no solo al desarrollo motriz de los estudiantes, sino también a la construcción de habilidades éticas, socioemocionales, esto permite implementar una propuesta formativa orientada al cuidado de sí, el reconocimiento del otro y la sensibilización frente a las formas de relación que emergen dentro de la convivencia escolar.

Población

En el marco de la práctica pedagógica, la intervención se desarrolló con los cursos de grado sexto y séptimo, asignados por la institución como grupos de trabajo para la implementación de la propuesta. La distribución horaria establecida permitió trabajar inicialmente con el grado séptimo durante el primer bloque de la jornada, correspondiente a las dos primeras horas de clase, con una duración aproximada de una hora y cuarenta y cinco minutos. Posteriormente, el segundo momento de intervención se llevó a cabo con el grado sexto, grupo con el cual se disponía de un tiempo estimado de una hora y treinta minutos por sesión.

Una condición particular de la dinámica institucional es que estos cursos participan en el sistema de rotación de aulas, siendo los estudiantes quienes se desplazan entre espacios según la asignación de cada clase. Esta organización implica tiempos variables de transición entre un bloque y otro, así como ajustes constantes en la disposición espacial para el inicio de las sesiones, aspecto que incide en la planeación y desarrollo de las actividades propuestas dentro del área.

Sistematización de la experiencia

El siguiente capítulo quiere describir, interpretar, analizar y reflexionar acerca de la propuesta implementada por los docentes en formación con los estudiantes de sexto y séptimo que, desde una mirada pedagógica, junto con los instrumentos de recolección de información empleados en las experiencias compartidas que surgieron dentro de la implementación de la propuesta curricular para confrontarlo con el propósito formativo y los propósitos específicos.

Es por esto que en la primera parte se hará una descripción de la experiencia, tal y como sucedió en el encuentro pedagógico, las situaciones que se presentaron espontáneamente y que surgen desde las prácticas planeadas y llevadas a cabo, luego se hará un análisis interpretativo de las voces y sentires de los estudiantes a partir de sus dibujos, sus respuestas y sus formas de ser y expresar durante las clases, seguido de esto se hará una reflexión con las sensaciones y aprendizajes de los docentes para dejar ver lo que concluyen, que podrían mejorar o cambiar, cómo se ven como maestros y cómo se proyectan.

Descripción de la experiencia

Se afronta el reto desde los diferentes procesos mediados por el despertar la esencia de la estética de la existencia, con acciones concretas desde las prácticas corporales propuestas en conjunto con los intereses de los profesores y los estudiantes. En un principio el proceso inicial resultó ser sobre la asimilación de ellos alrededor de los tipos de violencia, una confrontación en cuestionarse el por qué abordar elementos que no pertenecen al área, según los imaginarios sociales, pero, a medida que se realizaban las prácticas, surgían diversas reflexiones que acercaban a los sujetos a concebir en la EF la potencialidad del área en intervenir directamente en ellos e incluso generar la constante incertidumbre de que más se

puede abordar en relación a posibles aprendizajes que puedan transformar de manera más significativa las actividades usualmente concebidas en EF.

En un segundo momento se hizo un reconocimiento de sí mismos, de sus habilidades, sus fortalezas, en que podrían mejorar, cómo se autopercibe, sus gustos, sus disgustos para evidenciar el sentido que le dan a su existencia y a las cosas, asimismo, se propusieron situaciones de incertidumbre corporal que involucraron desequilibrio, pérdida parcial de la visión y exposición a condiciones de vulnerabilidad, con el fin de que los estudiantes en experiencias de confrontación con su propia fragilidad corporal dentro de la práctica. Las primeras sesiones de este proceso con actividades tradicionales como ejercicios óculo manuales con balones de baloncesto, voleibol y pelotas de tenis, que desde el interés de cada estudiante iba incluyéndose en estos ejercicios, así buscando el reconocer sus habilidades, que muchas veces suelen ser ignoradas desde el reconocimiento propio y así mismo como por medio de estas prácticas reconozco y le doy lugar a lo otro y los otros que me constituyen.

En el último proceso avanzó hacia experiencias orientadas al reconocimiento de sí y del otro, en perspectiva desde el propósito formativo se quería fomentar en los estudiantes prácticas corporales sensibles que favorecieron la construcción de relaciones más conscientes consigo mismos y con quienes comparten en su entorno, así que se enfocaron en actividades que pusieron en tensión la confianza que existe entre los estudiantes, se confrontaron las relaciones que se plantaron en los primeros procesos como forma en la que ellos empezaran a actuar en consecuencia con el reconocimiento y sensibilidad hacia sí mismos, hacia los demás y hacia su entorno. Para ello, se desarrollaron ejercicios de confianza en los que cada estudiante asumió la responsabilidad sobre el bienestar corporal de un compañero durante la ejecución de diversos ejercicios. En dichas actividades, uno de los integrantes quedaba bajo la guía y acompañamiento del otro, quien debía orientarlo, asistirlo y acompañarlo durante el desarrollo del ejercicio.

La propuesta se implementó en dos grupos grados sexto y séptimo del Colegio Ramón de Zubiría, con un diseño curricular común para ambos cursos. En total se llevaron a cabo dieciséis sesiones: ocho por grupo, distribuidas en tres procesos formativos. El proceso de sensibilización contó con tres sesiones, en las cuales se propusieron actividades de resolución de problemas para observar las

interacciones entre estudiantes y las formas en que se manifestaba la violencia en el contexto escolar; igualmente se realizaron circuitos de consciencia corporal en los que los estudiantes trabajaron con diferentes objetos balones, raquetas, pelotas con el propósito de reconocer cómo habitaban su cuerpo y cómo se relacionaban con él en movimiento. El proceso de consciencia corporal comprendió dos sesiones orientadas a profundizar ese reconocimiento desde situaciones de incertidumbre, desequilibrio y vulnerabilidad corporal. Finalmente, el proceso de cuidado de sí reunió tres sesiones centradas en la percusión corporal, práctica que fue adquiriendo un sentido metafórico progresivo al conectarse con la idea de diseñar la propia vida como una obra de arte. Todos los estudiantes de ambos grupos participaron en cada una de las sesiones.

Durante la realización de estas experiencias se observaron ajustes en la manera en que los estudiantes regulan sus movimientos, su fuerza y sus ritmos de ejecución en función de las necesidades del compañero, así como dinámicas de comunicación verbal y corporal orientadas a coordinar el acompañamiento requerido en la actividad. Del mismo modo, el cambio de roles dentro de los ejercicios permitió que todos los estudiantes asumirán tanto la posición de guía como la de ser guiados, participando de ambas experiencias durante el desarrollo de la sesión.

Finalmente, indagar por los aprendizajes construidos durante el proceso, los estudiantes señalaron de manera reiterada elementos como el respeto, la confianza, el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la vida en común. Más allá de ser comprendidas como respuestas declarativas, estas elaboraciones pueden interpretarse como indicios de que las experiencias propuestas movilizaron reflexiones encarnadas sobre la manera de relacionarse con el otro, en este sentido, lo que emerge no es únicamente la apropiación discursiva de ciertos valores, sino la posible configuración de nuevas sensibilidades corporales y relacionales que comienzan a inscribirse en la experiencia de los sujetos.

Para indagar por los aprendizajes construidos, se implementaron distintos instrumentos de recolección de información a lo largo del proceso, como por ejemplo, al cierre de varias sesiones se formularon preguntas orientadoras que los estudiantes respondieron de manera escrita y oral: ¿qué has aprendido hasta el momento en las clases de los profesores?, ¿por qué crees que hay violencia en tu colegio, en tu país, y cómo puedes prevenirla?, ¿qué puedo hacer en mi vida diaria

para cuidarme a mí y a los demás? Estas preguntas buscaban movilizar una reflexión crítica sobre las propias prácticas relacionales y sobre las condiciones estructurales que producen y reproducen la violencia.

Adicionalmente, al cierre del proceso de cuidado de sí se realizó un performance colectivo como evaluación integradora: los estudiantes diseñaron en conjunto una obra de arte corporal que incluyó percusión corporal y danza, expresando a través del movimiento su propia visión de cómo querían habitar su vida, como parte de este ejercicio, se les pidió que se dibujaran pensando en cómo se habían sentido durante la presentación, lo cual permitió recoger una dimensión subjetiva y estética de la experiencia.

El performance fue registrado en video por los docentes en formación, constituyéndose en un instrumento de evaluación cualitativa que posibilitó observar, desde una perspectiva corporal y estética, los modos en que los estudiantes habitaron y resignificaron las propuestas pedagógicas, así mismo, a lo largo de toda la implementación se llevó un diario de campo como herramienta de registro y reflexión sistemática sobre el desarrollo de cada sesión, lo que ayudó a complementar la evaluación ya que allí se anotaban acciones o situaciones significativas para los profesores en relación a los criterios de evaluación expuestos en el tercer capítulo.

Análisis interpretativo de la experiencia

El análisis de la experiencia se construye desde el diálogo entre los instrumentos de recolección de información las preguntas aplicadas a los estudiantes y los dibujos hechos en el performance final y la perspectiva de los docentes en formación, con el propósito de comprender qué emergió en el encuentro pedagógico y en qué medida los procesos planteados en el proyecto lograron movilizar algo en los sujetos.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿qué es la violencia? permiten entender que su comprensión de esta se sitúa principalmente en sus manifestaciones físicas y verbales más evidentes: peleas, golpes, insultos y agresiones directas entre compañeros. Esta tendencia parece sugerir que la violencia es reconocida por los estudiantes fundamentalmente cuando adquiere formas visibles y explícitas, mientras otras expresiones más sutiles como la

exclusión, la indiferencia, la burla reiterada o la humillación cotidiana permanecen confusas en su horizonte de reconocimiento. En este sentido, la experiencia pone en evidencia una distancia entre aquello que corporalmente afecta a los sujetos y aquello que logran nombrar conscientemente como violencia.

El análisis sobre comentarios negativos hacia el cuerpo profundizó esta tensión. Las respuestas de los estudiantes mostraron la presencia extendida de experiencias vinculadas a burlas, señalamientos y descalificaciones relacionadas con la apariencia física, el color de piel, la estatura y otros rasgos corporales. Sin embargo, muchas de estas prácticas fueron presentadas por ellos mismos como parte habitual de la convivencia escolar o como dinámicas de juego entre pares. Lo anterior permite interpretar que ciertas formas de violencia corporal y simbólica han sido integradas a la cotidianidad relacional del grupo hasta el punto de perder visibilidad crítica para quienes las ejercen y las padecen.

En algunos casos, además, las respuestas trascendieron la definición abstracta de violencia y derivaron en la evocación de experiencias personales asociadas a contextos familiares. La respuesta espontánea de este tipo de relatos parece indicar que el espacio pedagógico habilitó condiciones de confianza suficientes para que ciertos estudiantes nombraran experiencias habitualmente reservadas al ámbito personal.

En relación con el proceso de consciencia corporal, las actividades de desequilibrio y confianza en el otro causaron respuestas emocionales y corporales diversas que permiten leer distintos modos de habitar la vulnerabilidad. Algunos estudiantes relacionan la experiencia como alegría, diversión, seguridad y protección, otros la vivieron desde los nervios, la desconfianza o la sensación de riesgo, estas respuestas demuestran que la confianza no surge de forma espontánea, sino que está condicionada por experiencias pasadas de cada persona, son esos lazos previos los que determinan qué tan dispuesta está una persona al comunicarse con los demás.

En particular, las expresiones de incomodidad frente a la actividad de confianza permiten interpretar que el cuerpo del otro no aparece necesariamente como lugar donde se sienten protegidos, sino que en algunos casos es percibido como posibilidad de peligro o de vulnerabilidad. Bajo esta mirada, se evidencia que el cuerpo no llega a las clases como un lienzo en blanco o un simple objeto físico. Al

contrario, se presenta como una realidad con historia y contexto, cargada de vivencias previas que influyen en el proceso educativo atravesada por memorias que condicionan resistencia frente al contacto, la cercanía y la dependencia física.

Asimismo, el cuidado de sí fue mucho más allá de hábitos saludables. Sino que en varias intervenciones emergieron experiencias de soledad, poca presencia familiar y afectiva. Más que solo hablar de autocuidado, estas respuestas parecen poner en tensión la pregunta misma por el cuidado. Desde la estética de la existencia, esto invita a interpretar que cualquier apuesta pedagógica por el cuidado de sí debe considerar las condiciones socioeconómicas, familiares, y del contexto que los rodea como el barrio, desde las cuales cada sujeto pueda llegar a la experiencia educativa.

Por su parte, el performance se realizó como un ejercicio colectivo desde la metáfora de la estética de la existencia como obra de arte, los dibujos y preguntas realizados, ofrecieron uno de los registros más interesantes para la interpretación del proceso, donde se logró evidenciar de mejor manera cómo se sintieron realizando este performance, ya que varios se expresan mejor dibujando que escribiendo, y así se daba una interrelación.

En muchas de las actividades realizadas, se hizo evidente la tensión entre las ganas de participar con libertad y el miedo a quedar expuestos frente a los demás. Sentimientos como la vergüenza, la inseguridad, los nervios y el temor a equivocarse o a fallarle al grupo aparecieron al mismo tiempo en varias de las propuestas. Sin embargo, lejos de ver estas emociones como simples dificultades, debemos entenderlas como un elemento esencial del aprendizaje, es justo en ese momento cuando el estudiante se siente observado, se vuelve consciente de sus propios movimientos y se atreve a enfrentar la incomodidad que surge al mostrarse sus compañeros.

Además, también se mostraron vivencias que se reconocieron como el gusto, donde se evidencio, la seguridad en sí mismos, y la confianza para realizar las actividades, En varios escenarios se dieron representaciones de alegría donde se interpretaba que para algunos estudiantes la experiencia fue significada como un momento de resonancia positiva con su propio cuerpo y con el grupo. Ello puede leerse como una posible experiencia de resonancia, un momento en el que el sujeto

se deja afectar por el mundo, responde a él y experimenta una transformación en dicha relación.

Por último, al preguntarle a los estudiantes por los aprendizajes construidos durante el proceso, los estudiantes expresaron de manera repetida aspectos como el respeto, la confianza, el trabajo en equipo, la ayuda mutua. Estas experiencias propuestas reunieron reflexiones sobre la manera de relacionarse con el otro, de esta manera, lo que emerge no es únicamente la apropiación de ciertos valores, sino la posible disposición de ser sensibles frente a sus acciones.

Las respuestas de los estudiantes sobre la violencia en su colegio y en el país demuestran que comprenden que existe violencia en su entorno y en el país, muchos identificaron que la violencia no es solo un conflicto entre dos personas, sino que también se da por la falta de comunicación al resolver los mismo, estas violencias también las ve reflejadas, por la intolerancia, el irrespeto, dando cuenta de que lo ven en sus casas, en la escuela e incluso en los videojuegos se traslada luego a los salones de clase, otros, además, mencionaron problemas más profundos como la falta de justicia. Esta capacidad de análisis sugiere que las actividades y reflexiones realizadas ayudaron a los estudiantes a pensar de forma más crítica, permitiéndoles ver más allá de los golpes o insultos para entender las raíces del conflicto.

En relación con el cuidado de sí y de los otros, las elaboraciones de los estudiantes evidencian una comprensión que supera la dimensión solamente física. Si bien algunos relacionan el cuidado con hábitos como el ejercicio o la alimentación, muchas respuestas también eran éticas como el no insultar, evitar la violencia, ayudar a quienes lo necesitan, respetar a los demás, o la apuesta por confiar en sí mismo y en los demás como forma de cuidar la salud emocional, permiten interpretar que algunos estudiantes comenzaron a conectar el cuidado de sí con la construcción de una subjetividad más consciente y autónoma, desde la estética de la existencia, estas elaboraciones pueden comprenderse como problematización de la propia vida como cuidado, donde el sujeto empieza a pensarse como responsable de la forma en que habita su cuerpo y sus relaciones.

Los aprendizajes que los estudiantes identificaron en el proceso dan cuenta de que las experiencias corporales propuestas. Más allá de los aprendizajes motrices como la percusión corporal, la coordinación, emergieron de manera natural

aprendizajes unidos a la confianza, el respeto mutuo y el trabajo colectivo, varios estudiantes señalaron haber aprendido a no pelear y a confiar en sus compañeros. Estos aspectos, viéndose desde el enfoque crítico y emancipador que orienta la propuesta, sugieren que la Educación Física puede constituirse en un espacio de formación humana donde el cuerpo se convierte en medio y fin de una propuesta que apuesta por la transformación de las formas de relacionarse, habitar y vivir en comunidad.

Conclusiones de la experiencia

Reconocerse desde los comportamientos que se normalizan culturalmente constituye una tarea difícil, que debe tener compromisos más allá del entorno educativo, la sociedad sumerge al ser humano en un círculo de aceleración donde el individualismo prima y el otro pasa a ser un objeto más que puede simplemente ser pasado por alto, o en situaciones más indiferentes a ser violentado, por ello desde lo vivido en la propuesta se considera que para llegar a un propósito como desnaturalizar la violencia, es necesario un proyecto previo que invite a reconocerse a sí mismo y a esas dinámicas sociales violentas, de dominación e invisibilización que se repiten sin el pensar el por qué suceden y las consecuencias que conllevan.

El contexto en el que se desarrolla esta propuesta, confirma con las vivencias de los docentes en formación, que esta problemática está impregnada en todos los lugares de la cotidianidad, y que la escuela no es la excepción, las condiciones geográficas del lugar de implementación reflejan de manera contundente, como un entorno violento permea las vivencias diarias, y de la misma manera la escuela como extensión de la sociedad, con ritmos frenéticos que deshumanizan la acción educativa. A esto se suma el entorno familiar, el cual actúa como el primer escenario de socialización y juega un papel igual de determinante, las dinámicas vividas en el hogar, al ser la base de la crianza, moldean y condicionan profundamente las formas en que los sujetos construyen significados sobre la violencia, el cuidado y el reconocimiento del otro, demostrando que muchas de las expresiones y declaraciones en las clases son un reflejo directo de lo que se experimenta a puerta cerrada.

La experiencia en esta propuesta y el recorrido documental llevaron a encontrar maneras de repensar las relaciones intersubjetivas y como intentar hacer

frente al ritmo frenético del sistema actual, en perspectivas alentadoras que amplían la mirada focalizándose en la posibilidad de enriquecer la experiencia corporal, de esta manera, la EF tiene una proyección increíble como esa disciplina que permite reconfigurar en la experiencia corporal la importancia del cuidado de sí, el otro y lo otro presentes en este proceso, así surge la posibilidad de pensarnos una clase que permita al estudiante reflexionar acerca del origen de sus acciones y sus formas de socializar, a través de ella se posibilitan escenarios que desde la corporeidad y la experiencia corporal se alejen de tradiciones que han reproducido sin cuestionarse las diversas formas de violencia, como un proceso para el ser humano que lo lleve a tomar una pausa y un desvío sobre las prácticas sociales naturalizadas inconscientemente.

Sin embargo, llevar a cabo esta transformación resulta sumamente difícil cuando la cultura escolar está fuertemente habituada a modelos pedagógicos tradicionales, los estudiantes, en su mayoría, están condicionados a la repetición mecánica y pasiva de instrucciones, careciendo de un ejercicio auténtico de pensamiento y reflexión sobre lo que están aprendiendo y haciendo, al estar inmersos en un sistema que históricamente ha priorizado la medición y el castigo, es común enfrentarse a la falta de escucha y atención en las aulas, donde la principal preocupación de los alumnos suele ser la llegada de la "hora libre", por consiguiente, intentar implementar un currículo emancipador choca directamente con estas formas limitantes encarnadas en la corporeidad del estudiante.

El rol del maestro de educación física en este proceso es de vital importancia, pues se puede concluir que, desde la mediación de todo este tipo de ambientes y prácticas de aprendizaje, debe valerse de una estructura metodológica que le posibilite la orientación flexible y transversal de todos estos elementos. Así, el maestro no puede tergiversar su práctica, ni su rol dentro de estos procesos, pues este proyecto plantea a la EF como una posibilidad de formación pedagógica, humana y disciplinar que resignifique a los sujetos aportándoles y haciéndolos valer como seres sociales y culturales, que tienen esa capacidad de trascendencia individual y colectiva.

Conforme a esto, la experiencia docente y lo abordado durante las sesiones de clase estuvieron marcadas constantemente por aprendizajes, cuestionamientos, conflictos internos y reflexiones que permiten mirar críticamente a la educación física

y encontrar algunas falencias dentro de esta, pero así mismo encontrar posibles soluciones y que desde su proyección social, el conocimiento construido y experimentado en la clase no se quede ahí, sino que le dé un significado y sentido y lo ponga en acción en otros escenarios de la realidad del estudiante.

Referencias

- Angulo, M. A. y Monastoque, C. F. (2024). *Una muerte al ritmo del tacto, una tensión en la vivencia de la temporalidad y la espacialidad desde la experiencia corporal*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19911>.
- Bento, J. O. (2006). *A motricidade humana: da teoria à prática*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Bento, J. O. (2010). *Motricidade humana: da teoria à prática* (2ª ed.). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Concejo de Bogotá D.C. (2024, agosto 21). *Alarmante aumento del 674% en acoso escolar entre adolescentes de Bogotá*. <https://concejodebogota.gov.co/alarmante-aumento-del-674-en-acoso-escolar-entre-adolescentes-de-bogota/cbogota/2024-08-21/133136.php>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP cultura.
- Foucault, M. (1988). *The Care of the Self: The History of Sexuality, Volume 3* (R. Hurley, Trad.). New York: Vintage.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de La Piqueta
- Gallo, L. E. (2009). *El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2.
- García Gutiérrez, C. E. (Ed.). (2011). *Hermeneutica de la educación corporal*. Funámbulos editores.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2025, mayo 2). *Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar, y refuerza su estrategia nacional*.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424267:Colombia-registra-mas-de-11-000-casos-de-acoso-y-agresion-escolar-y-refuerza-su-estrategia-nacional>
- Mora, D. A. & Mora, J. D. (2022). *El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17632>.
- Munera, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Escuela del hábitat CEHAP.
<https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/5a4e110c-f441-4483-ae4c-4a5efc3048d2/content>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*.
- Planella, J. (2019). Hacia una pedagogía sensible y encarnada. En *Cuerpo, cultura y educación* (pp. 221-254). Editorial Kinesis
- Rosa, H. (2020). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
- Rúa Penagos, J. A. (2018). Ética y educación física: una perspectiva curricular. En *Expomotricidad 2018*. Universidad de Antioquia.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331665>
- Santos Alcalá, T. (2023). La alta sensibilidad en la educación: El aula sensible. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(32), 13-30.
<https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.01>
- Stenhouse, L. (2003). Un modelo de proceso. En J. Morata (ed.), *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 127-142). Ediciones Morata, S. L.
- Stenhouse, L. (2003). La evaluación del currículum. En J. Morata (ed.), *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 143-171). Ediciones Morata, S. L.

Verde Trabada, A. y Rodríguez-Álvarez, M.C. (2023). Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 99–116. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.06>