

Convivencia CREAD-Da: Educación Física en la cárcel “La Modelo”
(CPMSBOG)

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



Autores:

Daniel Felipe Casallas Gómez

Miguel Ángel Pereiro Forero

William Rafael Barrera Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá

2025

Convivencia CREAD-Da: Educación Física en la cárcel “La Modelo”
(CPMSBOG)

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

Autores:

Daniel Felipe Casallas Gómez

Miguel Ángel Pereiro Forero

William Rafael Barrera Pulido

Asesora

Mg Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá

2025

Agradecimientos.

Finalizar este proyecto de grado ha sido un camino lleno de retos, aprendizajes y mucha transformación. Nada de esto habría sido posible sin el apoyo de personas fundamentales en mi vida. A mi madre, gracias por tu amor y por estar siempre, incluso en los momentos más duros. A mi abuela, por tu fuerza y cariño incondicional. Y a mi otra abuela Aurora, que me acompaña desde el cielo, gracias por tu legado y por ser una presencia constante en mi corazón, y a mi novia por ser un apoyo incondicional y constante en cada parte de este proceso.

Agradezco también a quienes me acompañaron durante mi formación: docentes, compañeros, amigos y seres queridos, cada uno dejó una huella en este camino.

Y si alguna vez una persona privada de la libertad lee estas palabras, gracias también a ustedes. Compartir con ustedes fue un aprendizaje profundo, humano y recíproco. Aprendí tanto como espero haber aportado. Este logro es de todos los que me acompañaron, en la vida, en la distancia y en el recuerdo. Gracias por hacerlo posible.

Agradezco profundamente a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser un espacio de formación crítica, compromiso social y construcción colectiva del saber. Fue en sus aulas donde encontré no solo conocimiento, sino también sentido, preguntas, y la certeza de que otra educación es posible. Gracias por sembrar en mí el deseo de transformar y seguir aprendiendo siempre.

Daniel Felipe Casallas Gómez.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por iluminar mi camino y permitirme ser un instrumento de su luz en medio de tanta oscuridad que consume al mundo. El fuego en mi

alma y en mi corazón nunca se extinguió, fue esa llama la que me mantuvo en pie para continuar este proceso.

En segundo lugar, agradezco profundamente a mis padres, **José Barrera Pulido** y **Ana Pulido Fonseca**, quienes siempre han creído en mis cualidades, me han apoyado hasta el final y han deseado lo mejor para mí. Gracias por convertirme en un hombre resiliente, capaz de afrontar y resolver los problemas que surgen en el camino. Les agradezco por enseñarme que, desde el amor, también se puede transformar el mundo. Este trabajo también está dedicado a mis abuelos, **Ciro Pulido (Q.E.P.D.)** e **Irene Pulido (Q.E.P.D.)**, combatientes que me cuidan desde la eternidad, y a mi abuela **Evangelina Fonseca**, campesina boyacense que, con valentía, ha luchado toda su vida y de quien estoy seguro se sentirá orgullosa de mí.

Dejo un pedacito de mi esencia en este proyecto, lleno de anécdotas, lágrimas, luchas y madrugadas en las que no encontré consuelo externo, pero sí la satisfacción de estar construyendo algo valioso. Siendo un joven que creció en contextos marginales y violentos, agradezco a la vida por darme la oportunidad de educarme y contribuir con pequeñas pero significativas acciones, a la transformación de nuestra sociedad.

Por último, agradezco a todos los profesores que, en algún momento, me aconsejaron y guiaron en sus espacios académicos. En especial, a nuestra tutora, la Mg. Consuelo González Mantilla, por su exigencia, por cada tutoría y por hacernos mejores docentes. También a los PPL y maestros de la CPSMBOG, y a todos los que contribuyeron a este proceso. Siempre presentes y combatientes.

William Rafael Barrera Pulido.

Este camino universitario fue largo. Tomó más tiempo del que esperaba, pero me deja una lección de vida: nada es como parece, nada es superficial. Cada momento tiene su

esencia, su ritmo y sin duda alguna debemos evitar compararnos con relojes ajenos. Cada persona debe vivir y disfrutar su proceso, enfrentar sus propios retos y superarlos para cumplir sus sueños.

Principalmente quiero agradecerle a mi mama **Liliana Forero** por enseñarme que nada es fácil, que siempre habrá tropiezos y caídas, pero que me debo levantarme más fuerte y anteponerme a la adversidad. Gracias por tu amor y por recordarme que siempre estarás para mí. Espero poder hacerte sentir orgullosa con cada uno de mis logros.

A mi papá, **Rodrigo Pereiro**, le agradezco por enseñarme a ser sabio, a tomar decisiones difíciles en los momentos más complejos y por mostrarme la importancia de establecer prioridades. A mi hermano **Juan Pereiro**, gracias por el enorme peso que pusiste en mis hombros al convertirme en tu referente. Trabajo cada día para estar a la altura y seguir siéndolo.

A mi novia por estar conmigo y demostrarme que los momentos difíciles, a su lado, dejan de serlo. A mi abuela por llenarme de amor y cariño, a mis tíos y amigos por apoyarme y creer en mí. Al equipo docente, gracias por hacer de este proceso algo exigente pero profundamente significativo. Formar a través del cuerpo para educar implica resignificar el espacio y demostrar que la Educación Física va más allá de los paradigmas coloquiales. A través del movimiento generamos transformación; a través del pensamiento, reflexión; y a través del cuerpo, felicidad. Muchas gracias **CPMSBOG**, por permitirnos retribuir a la sociedad un poco de la educación de calidad que recibimos.

Miguel Ángel Pereiro Forero.

Contenido

Introducción	11
1. Contextualización.....	13
Acerca de la convivencia en centros penitenciarios.....	14
Condiciones económicas y convivencia de las personas privadas de la libertad.....	18
La dimensión política en la configuración de la convivencia intracarcelaria	19
El entorno social como factor determinante en la convivencia carcelaria	21
El referente curricular y la educación en prisión	23
Transformaciones culturales y relacionales en contextos de reclusión.....	24
La educación intramural y la relevancia de la dimensión socioemocional	27
2. Fundamentación de la Perspectiva Educativa.....	32
Concepción de persona y dignidad en contextos de privación de libertad	34
Enfoque de desarrollo humano	36
Discurso y práctica pedagógica CREAD-Da.....	38
Educación Física en reclusión.....	43
3. Diseño Curricular.....	47
Relación propósitos – Unidades de experiencia	48
Diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro	49
Cuerpos que cooperan: habilidades sociomotrices para el reconocimiento del otro	51

	7
Conflicto como posibilidad: corporalidad, negociación y gestión de tensiones...	52
Construir el nosotros: acuerdos emergentes desde la experiencia lúdica.....	53
Cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión	54
Metodología	57
Estrategias de mediación pedagógica	60
Evaluación continua, situada, formativa y transformadora.....	60
4. Implementación Piloto y Análisis Crítico de la Experiencia Educativa.....	63
Sentido de la implementación piloto.....	64
Condiciones contextuales, institucionales.....	65
Análisis Unidad de experiencia 1.....	70
Análisis Unidad de experiencia 2.....	71
Análisis Unidad de experiencia 3.....	73
Análisis Unidad de experiencia 4.....	75
Análisis Unidad de experiencia 5.....	77
Evaluación final: lectura reflexiva, colectiva y crítica.....	78
Evaluar como acto pedagógico liberador.....	83
Coherencia entre la propuesta, su implementación y el enfoque adoptado	84
Momentos de clase.....	87
5. Análisis final y proyección de la propuesta	89
Convivencia CREAD-Da desde la experiencia corporal	90
Aprendizajes pedagógicos: sujetos, relaciones, cuerpo	91
Los aprendizajes CREAD-Dos, el saber-ser	94

Lo aprendido del diseño y de la labor docente, el saber-hacer	8 95
La Educación Física CREAD-Da como lenguaje de transformación, el saber-saber	97
Discusiones y hallazgos significativos.....	98
Hipótesis y límites	100
Proyecciones: continuidad, replicabilidad, ampliación.....	102
Referencias.....	104
Anexo 1. <i>Autorizaciones recolección de información</i>	109
Anexo 2. <i>Ejemplos diarios de campo</i>	110
Anexo 3. <i>Evidencias fotográficas proceso de inmersión</i>	111
Anexo 4. <i>Evaluación previa implementación, Lectura del mundo de los PPL</i>	112
Anexo 5. <i>Ejemplos de planeación</i>	114
Anexo 6. <i>Evidencias fotográficas jornada de apropiación</i>	115
Anexo 7 <i>Evidencias de autoevaluación de los PPL</i>	116
Anexo 8. <i>Carta de felicitación por parte de directivos INPEC CPMSBOG</i>	117

Lista de Tablas

Tabla 1 Secuencia temporal de las unidades de experiencia	48
Tabla 2 Correspondencia entre caracterización humanística, mediación corporal, disciplinar y unidades de experiencia	56
Tabla 3 Momentos pedagógicos vivenciales	58

Lista de Abreviaturas

CPMSBOG	Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad de Bogotá
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
	Modelo Educativo Para el Sistema Penitenciario y Carcelario
MESPCC	Colombiano
PPL	Personas Privadas de la Libertad

Introducción

La Educación Física representa una mediación clave para facilitar los procesos de rehabilitación y reintegración social de las personas privadas de la libertad en contextos penitenciarios (Norman et al., 2024). Los programas implementados en las cárceles deberían ir más allá del simple entretenimiento, ya que pueden contribuir significativamente a la reintegración social de los internos. El deporte, la actividad física, el juego cuando se implementan correctamente, ayudan a los reclusos a desarrollar habilidades sociales, a estructurar su autoestima y a seguir normas y comportamientos necesarios para la vida en sociedad.

Según Castillo Algarra et al. (2019) la participación en actividades deportivas al interior de los centros penitenciarios genera múltiples beneficios que van más allá del plano físico. Estas prácticas, además de mejorar la condición corporal de los internos, se convierten en espacios significativos para disminuir los niveles de estrés y ansiedad, al tiempo que fortalecen el autocontrol, la autoestima y la confianza personal. Asimismo, estas experiencias promueven interacciones más humanas entre los reclusos, favoreciendo la construcción de vínculos respetuosos y solidarios. En este contexto, el deporte se posiciona como una herramienta poderosa para transformar las dinámicas internas, romper con patrones de violencia y facilitar una convivencia positiva más armónica dentro del entorno carcelario.

El propósito central de este PCP es emplear la Educación Física en el contexto de reclusión de la Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad de Bogotá (CPMSBOG) para la mejora de la convivencia entre las personas privadas de la libertad (PPL). A partir de una experiencia pedagógica situada, se busca lograr que esta práctica, concebida más allá de su dimensión motriz, pueda convertirse en una herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan relaciones más respetuosas y cooperativas en el entorno penitenciario. Esta propuesta se enmarca en el modelo CREAD-Da de autoría propia y se

fundamenta en la implementación concreta de sesiones que, a través del cuerpo, promovieron procesos de diálogo, corresponsabilidad y fortalecimiento vincular entre los participantes del CLEI V–VI (Grado décimo y undécimo) del centro penitenciario.

1. Contextualización

La convivencia dentro de los centros penitenciarios es uno de los retos más significativos que enfrentan los sistemas de justicia a nivel mundial. Este fenómeno no solo tiene consecuencias graves para la seguridad pública, sino que también genera importantes costos financieros para los gobiernos y las sociedades (UNODC, 2013). Estos problemas afectan directamente la calidad de vida de los reclusos y, en consecuencia, la efectividad de los programas destinados a mejorar su bienestar.

La presencia de conflictos, manifestaciones de violencia y la carencia de estrategias formativas eficaces para estimular interacciones positivas obstaculizan la construcción de un entorno penitenciario seguro y cooperativo. Frente a esta realidad, la Educación Física se configura como una herramienta pedagógica de gran valor, no solo por sus aportes al bienestar corporal, sino por su potencial para fomentar el desarrollo de habilidades sociales. Estas competencias son esenciales para generar dinámicas de convivencia más armónicas, solidarias y transformadoras en el contexto intracarcelario.

La Educación Física en contextos penitenciarios posee un alto potencial transformador al constituirse en un eje articulador de los procesos de rehabilitación y resocialización. Su implementación adecuada permite incidir de manera significativa en la reconstrucción de vínculos sociales, el fortalecimiento de la autorregulación y el desarrollo de competencias clave para la reintegración efectiva a la vida en libertad. Al fomentar la autodisciplina, el trabajo en equipo, se pueden reducir las tasas de reincidencia. A partir de esta premisa, se plantea la pregunta de investigación inicial: ¿Cómo puede un proyecto de Educación Física contribuir a mejorar la convivencia y las habilidades sociales dentro del CPMSBOG ?. Esta pregunta está sujeta a modificaciones en el futuro, ya que la orientación planteada en un inicio puede adaptarse o transformarse en función de nuevas necesidades.

Acerca de la convivencia en centros penitenciarios

La convivencia en los centros penitenciarios se refiere al conjunto de relaciones interpersonales que se desarrollan entre los internos, y cómo estas influyen su bienestar, adaptabilidad y reintegración social. La convivencia no se limita a la ausencia de conflicto, sino que abarca el establecimiento de normas sociales que promuevan la cooperación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de disputas. Las dinámicas dentro de los centros de reclusión están marcadas por la cultura institucional, las condiciones materiales del entorno y las experiencias previas de los internos, factores que pueden facilitar o dificultar el desarrollo de habilidades sociales positivas. De esta forma, la convivencia en el ámbito penitenciario se configura como un elemento clave para la construcción de un entorno donde los reclusos puedan superar tensiones, colaborar y trabajar hacia su rehabilitación efectiva (Carrasco Aguilar et al., 2021).

Las habilidades sociales comprenden un conjunto de capacidades que los individuos desarrollan a lo largo de su vida y que les permiten interactuar de manera efectiva en distintos contextos sociales. Son conductas adquiridas, que no solo se aprenden a través de la observación y la experiencia, sino también mediante procesos educativos y de socialización. Estas habilidades son esenciales para la integración y el funcionamiento dentro de cualquier grupo o sociedad, ya que facilitan las relaciones interpersonales y contribuyen a la creación de un entorno más armonioso.

Entre las habilidades sociales más importantes se encuentran la comunicación efectiva, que involucra no solo la capacidad de transmitir ideas de manera clara y comprensible, sino también la habilidad para escuchar activamente y responder adecuadamente a las señales verbales y no verbales de los demás. La empatía es otra habilidad clave, ya que permite a las personas comprender y compartir las emociones de los

demás, lo que a su vez fortalece los vínculos afectivos y facilita el manejo de situaciones emocionalmente complejas. La cooperación es igualmente crucial, pues implica la capacidad de trabajar en conjunto con otros para alcanzar objetivos comunes, respetando y valorando las perspectivas ajenas.

La resolución de conflictos es otra habilidad central dentro del repertorio social. Los individuos que poseen esta habilidad pueden identificar, abordar y solucionar desacuerdos de manera constructiva, minimizando la posibilidad de conflictos destructivos. Estas competencias son particularmente relevantes en contextos como el entorno penitenciario, donde las relaciones interpersonales pueden estar marcadas por tensiones y desigualdades, pero pueden ser transformadas a través del desarrollo de habilidades sociales adecuadas.

El dominio de estas habilidades no solo mejora la calidad de vida en un contexto social, sino que también promueve el bienestar individual, ya que aquellos que son competentes en habilidades sociales suelen experimentar un mayor sentido de pertenencia y satisfacción dentro de su entorno. Además, estas habilidades no son estáticas; pueden ser fortalecidas y adaptadas a lo largo del tiempo, lo que permite que los individuos se adapten a nuevos contextos y continúen evolucionando en su interacción con los demás (Cueto et al., 2016).

En los primeros momentos de la existencia de las instituciones penitenciarias, la convivencia dentro de los centros de reclusión no era vista como una prioridad. Durante el siglo XIX y principios del XX, la concepción sobre el castigo en los penales estaba enfocada principalmente en el aislamiento del individuo, basado en el modelo de prisión como espacio de reclusión y castigo. La interacción entre los internos era reducida, y la relación de los reclusos con sus compañeros de prisión no era considerada un factor relevante para el proceso penitenciario. Las cárceles se concebían como lugares de castigo donde el recluso debía pagar

por su transgresión sin mucho interés en el desarrollo de una convivencia positiva dentro del penal.

Con la evolución del pensamiento penal y la transición hacia enfoques más humanistas, particularmente con el surgimiento del Estado Social, se comienza a comprender la importancia de la convivencia dentro de las prisiones. A lo largo del siglo XX, el concepto de cárcel se amplió, reconociendo que el bienestar de los internos, en términos sociales, influye en su rehabilitación. La idea de que los internos podrían mejorar sus comportamientos a través de la socialización y el respeto mutuo comenzó a ganar terreno, promoviendo un enfoque más orientado a la rehabilitación social y la construcción de un ambiente más cooperativo.

El ideal de convivencia en los centros penitenciarios ha sido objeto de revisión en las últimas décadas, en la medida en que se ha reconocido que el aislamiento, la vigilancia y el control punitivo no solo resultan ineficaces para la rehabilitación, sino que también contribuyen a consolidar ambientes hostiles, jerarquizados. Esta comprensión ha llevado a que los marcos normativos actuales formulen propuestas orientadas al fortalecimiento de la convivencia desde áreas de respeto mutuo, resolución pacífica de conflictos y desarrollo de habilidades sociales. Se trata de una redefinición necesaria, que concibe la convivencia no como la simple ausencia de violencia, sino como un proceso activo de construcción de vínculos, reconocimiento del otro y corresponsabilidad.

Lo que esta formulación no resuelve es su viabilidad en la práctica cotidiana de los establecimientos penitenciarios. La distancia entre el discurso y la realidad se hace evidente en escenarios donde el hacinamiento, la precariedad institucional, la falta de formación del personal y la ausencia de proyectos pedagógicos sostenidos obstaculizan cualquier posibilidad de construir condiciones mínimas para una convivencia positiva. En los registros

de campo realizados en la Cárcel La Modelo de Bogotá, se constató que las relaciones entre los internos suelen estar mediadas por la desconfianza, la competencia por recursos básicos y la necesidad de mantener mecanismos de defensa frente a un entorno que no habilita la cooperación ni el respeto como formas dominantes de interacción.

El discurso de la convivencia, cuando no se sustenta en prácticas concretas, puede convertirse en una fórmula vacía. La experiencia evidencia que dicha convivencia no emerge espontáneamente en contextos de encierro, sino que debe ser construida, sostenida y mediada pedagógicamente. La Educación Física, al ofrecer un espacio donde se pone en juego el cuerpo, la comunicación y la relación con los otros, se proyecta como una herramienta potente para generar experiencias de convivencia situadas, significativas y transformadoras. Es precisamente en esa brecha entre lo que se plantea normativamente y lo que se vive cotidianamente donde se inscribe la necesidad de esta propuesta.

Es crucial señalar que la convivencia dentro de los centros penitenciarios no debe ser vista de forma aislada, como un fenómeno que solo afecta a los internos dentro del penal. La convivencia, también está vinculada al propósito más amplio de la reinserción social, ya que las dinámicas dentro de la prisión influyen directamente en la forma en que los reclusos se relacionarán con la sociedad una vez cumplida su pena. De ahí que el fomento de una convivencia positiva no solo impacte en el día a día dentro de la cárcel, sino que también sea un pilar fundamental para la reintegración exitosa a la vida en libertad.

Lo enunciado no es un fenómeno aislado; está profundamente vinculado a una combinación de elementos económicos, sociales, educativos, políticos y normativos que configuran la realidad de los reclusos tanto dentro como fuera de los centros penitenciarios. Estos factores actúan de manera interdependiente en los ámbitos local, nacional e

internacional, condicionando de forma significativa las oportunidades de desarrollo e inclusión para las personas privadas de la libertad.

Condiciones económicas y convivencia de las personas privadas de la libertad

Las condiciones económicas de los internos pueden influir en la convivencia dentro de los centros penitenciarios. La incertidumbre sobre su futuro tras la pena y la falta de herramientas para su independencia económica pueden generar estrés, ansiedad y conflictos entre los internos. Sin embargo, la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan tener una mejor perspectiva al cumplir su condena puede mejorar su actitud dentro del penal y fortalecer la convivencia. A nivel internacional, la escasez de oportunidades económicas, el desempleo estructural y la exclusión financiera son factores críticos que obstaculizan la reintegración efectiva de las personas pospenadas en la sociedad. Estas condiciones limitan sus posibilidades de reconstruir un proyecto de vida digno y sostenible, incrementando el riesgo de reincidencia y el retorno a actividades delictivas. Estudios han demostrado que las personas anteriormente encarceladas enfrentan tasas de desempleo significativamente más altas que la población general, lo que subraya la necesidad de intervenciones que faciliten su acceso al empleo y promuevan su estabilidad económica (Kılıç & Tuysuz, 2024).

El estudio realizado por Luna Amador et al. (2022) destaca la relevancia de diseñar programas de formación que respondan a las exigencias del mercado laboral contemporáneo. Sin embargo, el enfoque de este trabajo trasciende la mera capacitación técnica, al proponer un acompañamiento integral orientado a una reinserción sostenible en el entramado social y económico. Este enfoque implica articular la formación laboral con procesos educativos que reconozcan al cuerpo como un medio pedagógico transformador, especialmente en contextos de reclusión. En este sentido, la Educación Física se configura como una herramienta clave

para fomentar valores fundamentales como el respeto, la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, generando así transformaciones significativas en las dinámicas interpersonales dentro del entorno penitenciario que sean replicables cuando se integren a la sociedad.

La dimensión política en la configuración de la convivencia intracarcelaria.

La configuración de la convivencia en los centros penitenciarios no puede comprenderse al margen de las decisiones de orden político que estructuran el sistema carcelario. En el caso colombiano, las políticas públicas que regulan la vida en reclusión han oscilado entre enfoques punitivos y promesas de resocialización, sin lograr consolidar una política penitenciaria coherente, articulada y sostenida. Estas vacilaciones no solo afectan la operatividad de las instituciones, sino que inciden directamente en las condiciones de convivencia, generando entornos caracterizados por la precariedad, el hacinamiento y la violencia simbólica y física entre los internos.

Giraldo Gómez (2010) advierte que los procesos de integración social y acceso a condiciones de vida dignas para las personas privadas de la libertad no dependen exclusivamente del diseño técnico de las políticas, sino de un entorno político estable y un compromiso institucional sostenido. Sin esta base, cualquier propuesta de intervención educativa corre el riesgo de convertirse en una medida episódica y superficial, incapaz de incidir estructuralmente.

Las políticas educativas intramurales adquieren una centralidad estratégica. Más allá de su valor formativo, la educación se constituye en un dispositivo compensatorio frente a las fallas del sistema político. El acceso a programas educativos, en particular aquellos que integran la dimensión corporal, representa una oportunidad concreta para mitigar los efectos de la exclusión estructural que marca a las PPL desde antes de su ingreso al sistema penal.

Desde esta perspectiva, la Educación Física no es un añadido recreativo, sino una herramienta pedagógica con potencia transformadora, capaz de reconfigurar los vínculos sociales, activar procesos de autorregulación y propiciar formas de convivencia basadas en el respeto y la cooperación.

Investigaciones como las de Kaplan & Nussio (2016) han evidenciado que la escasez de recursos y la distribución desigual de programas educativos y recreativos impactan negativamente en la convivencia, al limitar las posibilidades de interacción positiva entre los internos. Este déficit institucional refuerza dinámicas de aislamiento, competencia y reproducción del conflicto. En cambio, cuando se promueven espacios pedagógicos estructurados, se amplían las oportunidades de diálogo, corresponsabilidad y construcción colectiva de sentido. Duwe & Clark (2014) en un estudio realizado en Estados Unidos, mostraron que la participación en programas educativos en contextos penitenciarios disminuye significativamente las tasas de reincidencia, lo que sugiere una correlación directa entre la calidad de la convivencia carcelaria y las políticas educativas efectivamente implementadas.

Desde una lectura crítica, la Educación Física se posiciona como una alternativa viable para intervenir en los escenarios de encierro sin requerir reformas estructurales que podrían tomar mucho tiempo. La práctica corporal, entendida desde un enfoque pedagógico, permite canalizar tensiones, fomentar el trabajo colaborativo y generar un sentido de pertenencia entre los participantes. En ese sentido, la Educación Física puede convertirse en un espacio de resignificación del cuerpo y de reconfiguración del sujeto, habilitando procesos de transformación relacional que inciden directamente en la calidad de la convivencia.

La ausencia de una política penitenciaria sólida que garantice condiciones mínimas de habitabilidad y formación integral evidencia las limitaciones del sistema político para cumplir

con su función resocializadora. Sin embargo, este vacío abre un espacio para que las iniciativas educativas, como las formuladas desde el modelo CREAD-Da, asuman un rol compensatorio. No se trata de reemplazar la acción estatal, sino de generar experiencias formativas que, desde su propia autonomía pedagógica, interrumpan la lógica del castigo y promuevan formas de vida más dignas y comunitarias al interior del penal.

El entorno social como factor determinante en la convivencia carcelaria

En el contexto colombiano, los vínculos sociales debilitados, la fragmentación del tejido comunitario y la ruptura de lazos afectivos representan factores determinantes en la forma en que las personas privadas de la libertad enfrentan la vida intramural. Muchos de los internos provienen de entornos marcados por la exclusión, la desigualdad estructural y la ausencia de redes de apoyo sólidas, lo que no solo condiciona su ingreso al sistema penitenciario, sino también la manera en que habitan la reclusión. Dentro de las instituciones carcelarias, esta fragilidad social se traduce en relaciones interpersonales tensas, dinámicas de desconfianza, y dificultades para establecer vínculos colaborativos y sostenidos. La ausencia de espacios seguros para el diálogo, la cooperación o el reconocimiento mutuo perpetúa lógicas de aislamiento, rivalidad o indiferencia entre los internos, obstaculizando cualquier intento de construcción de comunidad o procesos de resocialización efectivos (Amaya, 2024).

La estigmatización social que enfrentan los exreclusos es uno de los obstáculos más grandes para su reintegración. Según Fazel & Baillargeon (2011), los exreclusos son vistos con desconfianza por la sociedad y, a menudo, se les asocia de manera permanente con sus crímenes pasados, lo que refuerza su exclusión de los sistemas formales de empleo y participación social. Este estigma no solo dificulta su acceso al mercado laboral, sino que también reduce sus oportunidades de construir relaciones sociales saludables y de reintegrarse completamente en sus comunidades.

La falta de aceptación social tiene un efecto significativo en la reincidencia. Según el Departamento de Justicia de Estados Unidos (2021), los exreclusos que enfrentan altos niveles de estigmatización tienen más probabilidades de reincidir, ya que la exclusión social y el aislamiento dificultan su reintegración. Este aislamiento aumenta la desesperación y reduce las oportunidades legítimas de sustento, lo que, en muchos casos, empuja a los exreclusos a retomar actividades delictivas.

Tal como se menciona en el estudio de Young & Jefferson Smith (2019), muchos jóvenes adultos que han experimentado la encarcelación parental o la reincorporación enfrentan grandes dificultades para restablecer relaciones de confianza y mantener conexiones sociales estables. La falta de redes de apoyo contribuye significativamente a estos desafíos, lo que a menudo lleva a un ciclo de desesperación y reincidencia.

Para los penados, la función de la familia emerge como un componente crucial, pues el apoyo familiar actúa como un factor protector ante la reincidencia. La familia puede proveer una estructura de apoyo emocional y social, fundamental para la readaptación de los individuos a la sociedad.

En Colombia, diversas organizaciones sociales han trabajado en articulación con el Estado para promover estrategias de inclusión dirigidas a las personas privadas de la libertad y a quienes han culminado su condena. Un ejemplo emblemático es el programa desarrollado por la Fundación Acción Interna, el cual ha demostrado resultados positivos en términos de reinserción social y laboral, al ofrecer procesos de formación, oportunidades de empleo y acompañamiento psicosocial a exreclusos. Estas experiencias evidencian que la intervención no puede limitarse al encierro, sino que debe proyectarse hacia la vida en libertad, apostando por la reconstrucción del sujeto y de sus vínculos con el entorno.

No obstante, el impacto de tales programas no radica únicamente en la oferta ocupacional o educativa, sino en su capacidad para reconstruir el sentido de pertenencia, resignificar la identidad de quienes han estado privados de la libertad y contrarrestar la estigmatización social que recae sobre esta población. En este sentido, una propuesta educativa situada, como la que se plantea en este trabajo, debe reconocer el peso simbólico que cargan las PPL y los pospenados, y apostar por la formación de competencias sociales que les permitan no solo reconstruir su proyecto de vida, sino también reconfigurar los imaginarios sociales que los excluyen. No se trata de formular la solución definitiva, sino de trazar un horizonte pedagógico que abra posibilidades de reconocimiento, dignificación y transformación, tanto dentro como fuera del contexto carcelario.

El referente curricular y la educación en prisión

El diseño curricular para contextos penitenciarios en Colombia parte de la necesidad de responder a las condiciones particulares de las personas privadas de la libertad, por ello un equipo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional idearon el Modelo Educativo para el Sistema Carcelario Colombiano - MESPCC (2017). El MESPCC plantea una educación centrada en la transformación del sujeto, no únicamente en su instrucción. Este enfoque se sustenta en normativas nacionales como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Código Penitenciario (Ley 65 de 1993), que reconocen la educación como derecho y herramienta para la resocialización.

Entre los elementos estructurales del modelo se destaca la incorporación de la Educación Física como dimensión pedagógica, entendida no como un simple componente recreativo, sino como un medio para el desarrollo de habilidades sociales, relacionadas con la construcción de vínculos cooperativos y la resignificación del cuerpo. En su formulación, el

currículo reconoce el potencial del trabajo corporal para promover la empatía, la autorregulación, el liderazgo y el sentido de pertenencia.

Esa intención curricular no siempre encuentra correspondencia en las condiciones reales de ejecución. En contextos como el de la Cárcel La Modelo de Bogotá, no se cuenta con profesionales en Educación Física adscritos a planta docente, ni con una planificación estructurada que permita implementar esta área de forma sostenida. Las actividades físico educativas, cuando existen, suelen depender de agentes externos o ser tratadas como acciones aisladas, sin articulación con el proceso formativo. Esta distancia entre lo prescrito y lo ejecutado plantea preguntas necesarias sobre la viabilidad del modelo y sobre la necesidad de diseñar estrategias que no solo retomen sus principios, sino que los hagan operativos en las condiciones actuales del encierro.

Más que una crítica al marco, se trata de reconocer su potencial como punto de partida para la construcción de propuestas situadas. La Educación Física, en ese sentido, requiere ser pensada no como un añadido, sino como una plataforma desde la cual activar procesos de reconstrucción subjetiva, relacional y comunitaria. Esa es la línea que adopta este trabajo, partiendo de los fundamentos del MESPCC, pero atendiendo a su implementación real, reconociendo los vacíos y las posibilidades aún no desarrolladas.

Transformaciones culturales y relacionales en contextos de reclusión

La vida en los entornos penitenciarios se halla profundamente condicionada por la cultura institucional que estructura las relaciones cotidianas, regula las interacciones simbólicas y configura los marcos afectivos posibles. Esta cultura no se limita a las normas explícitas del régimen disciplinario, sino que se expresa en un habitus compartido, sostenido por prácticas informales, jerarquías encubiertas y una gramática tácita que moldea la subjetividad de los internos. Estudios recientes han demostrado que esta cultura carcelaria

actúa como una estructura estructurante que delimita las oportunidades de agencia y socialización, promoviendo formas de relación atravesadas por la desconfianza, la competencia y la represión afectiva (Tarabini et al., 2015).

La experiencia del encierro, más allá de su dimensión física, produce un campo marcado por la fragmentación del yo, la hipervigilancia y el empobrecimiento del lazo social. Esta afectación profunda de la vida constituye una barrera significativa para la rehabilitación y la reintegración, en tanto bloquea la posibilidad de construir vínculos basados en el reconocimiento mutuo y la empatía. Investigaciones centradas en el impacto de la privación de libertad han puesto de manifiesto que el deterioro emocional no es un efecto colateral, sino una consecuencia estructural de la lógica punitiva que atraviesa el sistema penitenciario, lo que justifica la necesidad de incorporar un enfoque emocional en los procesos educativos intramuros (Galán Casado & Moraleda Ruano, 2018).

La inclusión de estrategias pedagógicas que aborden la dimensión emocional no puede concebirse como un complemento opcional, sino como un eje estructural del trabajo educativo en contextos de reclusión. En este sentido, la educación emocional permite restituir espacios de subjetivación que el encierro tiende a clausurar, generando condiciones para que los internos se reapropien de su historia afectiva, reelaboren sus narrativas de vida y desarrollen competencias relacionales que favorezcan una convivencia menos violenta y más cooperativa. Tal enfoque ha demostrado efectos significativos en la reducción del estrés, el mejoramiento del clima intracarcelario y la prevención de conflictos, según evidencias recogidas en centros penitenciarios españoles (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2023).

El entorno cultural dentro de los centros penitenciarios refleja las complejidades y desafíos de la convivencia en un espacio de reclusión. Estas interacciones, a menudo condicionadas por jerarquías y códigos de conducta internos, pueden perpetuar conductas

antisociales y dificultar los esfuerzos de resocialización. Sin embargo, el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario Carcelario Colombiano - SPCC propone un cambio de paradigma al integrar la educación como un instrumento para el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de la comunidad. La práctica de la Educación Física y la recreación se destacan como herramientas fundamentales para la cohesión social, facilitando la creación de lazos interpersonales y el desarrollo de competencias colaborativas (Durán Migliardi, 2008).

La importancia de incorporar estrategias pedagógicas que favorezcan la reflexión crítica ha sido ampliamente respaldada por estudios que reconocen el papel de la educación en la resignificación de la experiencia vital de las personas privadas de la libertad. La posibilidad de comprender el propio recorrido, de nombrar lo vivido y de transformar la narrativa personal resulta clave para cualquier proceso de reintegración social. Lederach (2016) sostiene que en contextos marcados por el conflicto, la educación no puede desligarse del cuerpo, de las emociones ni de las relaciones interpersonales, pues es en esa integración donde se habilita una transformación genuina del sujeto. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto carcelario, porque las actividades corporales, deportivas y expresivas adquieren un carácter formativo que va más allá del entretenimiento: constituyen espacios de reapropiación del cuerpo, de aprendizaje colectivo y de ejercicio simbólico de libertad.

Al integrar lo social en el componente cultural desde una lógica transformadora, la intervención educativa se convierte en un dispositivo político que interpela las condiciones de posibilidad del sujeto encarcelado. No se trata únicamente de adaptar metodologías o contenidos, sino de desmontar el imaginario del castigo como única forma de control, y reemplazarlo por una responsabilidad mutua de restauración. Esto requiere un

posicionamiento institucional que reconozca el potencial del vínculo pedagógico como espacio de reparación simbólica, y que habilite condiciones materiales y humanas para su implementación sostenida.

En última instancia, pensar la educación en prisión desde esta clave implica reconocer que la cultura institucional no es una estructura inamovible, sino un terreno de disputa simbólica donde puede emerger la posibilidad de una vida distinta. Esa transformación no es inmediata ni garantizada, pero sí es plausible cuando se articulan prácticas que resignifican la corporalidad y la emocionalidad, revalorizando el movimiento, la palabra y restableciendo la capacidad de los sujetos para vincularse desde la dignidad.

La educación intramural y la relevancia de la dimensión socioemocional

Históricamente, la educación en las prisiones ha enfrentado múltiples desafíos, tales como la falta de recursos y el bajo nivel de escolaridad de los internos, un problema comúnmente reflejado en estadísticas que indican que un alto porcentaje de la población penitenciaria no ha completado la educación básica. Sin embargo, investigaciones recientes destacan la importancia de integrar metodologías que incluyan la Educación Física y actividades recreativas como instrumentos para el desarrollo social y emocional, elementos que son fundamentales para la resocialización y la reintegración exitosa de las PPL.

El marco normativo en Colombia, en particular el Código Penitenciario y Carcelario (Ley 65 de 1993), establece que la finalidad de la pena es la resocialización del individuo. Esta visión se complementa con el Artículo 50 de la Ley 115 de 1994, que define la educación de adultos en contextos de reclusión como un proceso orientado a la rehabilitación y la reintegración social, abordando tanto los aspectos cognitivos de los internos, como la inclusión de personas en condición de discapacidad en los procesos educativos.

Este desarrollo refleja una transición hacia un modelo educativo que trasciende la instrucción académica y promueve el fortalecimiento de la dignidad humana y la agencia personal de las PPL. Aunque otros enfoques han priorizado exclusivamente el acceso a oportunidades laborales como solución para la reinserción, desde nuestra perspectiva, esta visión resulta insuficiente y hasta reduccionista. Las oportunidades laborales pueden existir, pero sin el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, las personas pueden enfrentar serias dificultades para mantener esos empleos, construir relaciones laborales saludables o ascender en sus trayectorias profesionales.

Consideramos que reducir el concepto de rehabilitación a la mera empleabilidad ignora aspectos fundamentales del ser humano. El trabajo es solo una faceta de la reinserción, y abordarlo sin una base sólida en habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, la autogestión emocional y la resiliencia limita las posibilidades de que la persona pueda desenvolverse plenamente en un entorno laboral y social.

Desde nuestra propuesta, argumentamos que la educación debe ser integral, reconociendo que el desarrollo personal es tan importante como la adquisición de competencias técnicas. Creemos firmemente que un enfoque pedagógico basado en el cuerpo, como el que planteamos a través de la Educación Física, es clave para abordar estas carencias. Este enfoque no solo desarrolla habilidades sociales esenciales, como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, sino que también facilita procesos de introspección, autoconocimiento y autorregulación emocional, pilares necesarios para una integración real y duradera en la sociedad.

Sostenemos que una verdadera transformación educativa debe cuestionar el énfasis desmedido en lo económico. Desde nuestra perspectiva, un modelo que prioriza únicamente la empleabilidad puede perpetuar desigualdades al ignorar los factores que impiden que las

PPL aprovechen esas oportunidades: inseguridades personales, conflictos internos y la incapacidad para adaptarse a dinámicas sociales exigentes. Por ello, defendemos una visión educativa que sitúe en el centro a la persona en su totalidad.

Nuestra propuesta parte de una crítica activa a los modelos que priorizan únicamente lo económico. Sostenemos que una educación transformadora no puede limitarse a preparar a las personas para el mercado laboral, sino que debe dotarlas de las herramientas necesarias para construir relaciones, enfrentar desafíos y proyectarse en el mundo con confianza y dignidad. Solo así la educación puede convertirse en un verdadero motor de cambio, capaz de romper las barreras de exclusión y abrir caminos hacia una vida plena y sostenible.

Colombia también sigue los lineamientos establecidos por organismos internacionales como las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela), que refuerzan la importancia de la educación como un componente esencial para la rehabilitación de los internos. Estas reglas reconocen que la educación debe incluir tanto aspectos académicos como formación vocacional, contribuyendo así a la preparación para una vida productiva tras la liberación.

La normativa nacional e internacional reconoce la educación en contextos penitenciarios como un derecho fundamental y establece parámetros que van más allá de la simple provisión de programas. Se exige que estos sean accesibles, pertinentes, de calidad y ajustados a las condiciones reales de las personas privadas de la libertad. Las disposiciones legales subrayan la necesidad de una formación que no se limite a la transmisión de conocimientos académicos, sino que promueva el desarrollo humano integral, el fortalecimiento de capacidades para la vida en libertad y la reducción de la reincidencia.

A pesar de este marco regulatorio ambicioso, las condiciones materiales, institucionales y humanas para su cumplimiento pleno continúan siendo frágiles. En muchos

establecimientos penitenciarios, el acceso a la educación sigue estando condicionado por factores como el cupo, el nivel de seguridad del patio, la disponibilidad de personal, y en el caso particular de áreas como la Educación Física, por la inexistencia de profesionales especializados que puedan asumir este componente de forma sistemática. Lo que aparece formulado como garantía en el plano normativo no siempre se traduce en prácticas concretas que habiliten procesos pedagógicos sostenidos y transformadores.

El marco legal no pierde valor por ello; por el contrario, se convierte en una base necesaria para exigir la implementación real de los derechos reconocidos. La propuesta que aquí se presenta se inscribe dentro de ese horizonte legal, pero parte del reconocimiento de sus límites operativos. La Educación Física, como dimensión legítima del desarrollo integral, aún no logra ocupar el lugar que le corresponde en el entramado educativo penitenciario, a pesar de estar enunciada como parte del currículo. Esta ausencia refuerza la necesidad de generar iniciativas que hagan efectivo ese derecho, desde prácticas contextualizadas, consistentes y formativas.

El desarrollo de este tipo de proyectos no solo responde a la necesidad de cumplir con un mandato legal y normativo, sino que aborda un propósito más profundo: empoderar a los internos para que se conviertan en agentes activos de su proceso de cambio. Mediante un currículo que enfatice el aprendizaje significativo y el trabajo del cuerpo, se fomenta la autoconfianza y el sentido de propósito, elementos que contribuyen a un proceso de resocialización sostenible y efectivo. La Educación Física con objetivos pedagógicos claros, se convierte en un eje central para la construcción de un entorno más colaborativo, promoviendo una transición más fluida y exitosa hacia la reinserción social.

Por lo tanto, la pregunta de investigación inicial se modificó de acuerdo a las necesidades reales del contexto y plantea: ¿Qué incidencia tiene la implementación de un proyecto de Educación Física para el desarrollo de habilidades sociales y la mejora en la convivencia en el CPMSBOG?

2. Fundamentación de la Perspectiva Educativa

La vida cotidiana en la Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad de Bogotá (La Modelo) pone en evidencia la distancia persistente entre el derecho a la educación consagrado en la normatividad y la precariedad de los dispositivos que deberían hacerlo efectivo. El hacinamiento, la rotación frecuente de la población, la carencia de docentes especializados en Educación Física y la primacía de una lógica correctiva reducen el margen para procesos formativos sostenidos con incidencia en la convivencia intramural. Estas constataciones proceden de la realidad contextual presentada en el capítulo 1 y constituyen el punto de partida del análisis que aquí se desarrolla.

El marco institucional ofrece una referencia, el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano (MESPCC), el cual, el cual incorpora la dimensión corporal dentro del currículo oficial. No obstante, la revisión de su puesta en práctica en el centro penitenciario mostró un desarrollo mínimo de ese componente, ausencia de planificación sistemática, escaso personal del área y débil articulación con los procesos de los ciclos CLEI. La presente sección retoma esa brecha para precisar qué se entiende por intervención educativa en Educación Física en el contexto intramural y para situar los alcances reales del trabajo curricular que se documenta.

La perspectiva que se expone resulta de integrar varios referentes, para lo cual la inmersión en el establecimiento se volvió indispensable. La pedagogía crítica y la educación popular aportan la lectura compartida del contexto y la problematización de la práctica; el enfoque de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison ofrece una secuencia operativa para involucrar progresivamente a los participantes; la sociomotricidad brinda categorías para observar las interacciones que emergen en el juego y en las tareas cooperativas bajo condiciones de tensión propias del medio carcelario. De su

diálogo con la evidencia recogida en la cárcel La Modelo se deriva la base conceptual del capítulo.

El enfoque CREAD-Da nace de la convergencia entre la pedagogía crítica de Freire y la propuesta de responsabilidad personal y social de Hellison, asumiendo estas bases como punto de partida para una adaptación situada en el contexto penitenciario. La sigla CREAD agrupa cinco líneas de acción interdependientes Crítica, Reflexiva, Emancipadora, Autónoma y Dialógica que orientan la práctica corporal hacia la toma de conciencia, la deliberación sobre la realidad y la transformación de los vínculos entre las personas privadas de la libertad. Cada línea mantiene autonomía conceptual, aunque se articula con las demás para garantizar coherencia metodológica y continuidad pedagógica dentro de las sesiones.

El sufijo 'Da' subraya la noción de dar, porque el horizonte ético de la propuesta es ofrecer oportunidades de agencia, corresponsabilidad y construcción colectiva de sentido a los participantes; se trata, por tanto, de pasar del crear al dar. Al hablar de líneas de acción y no de dimensiones se evita la confusión con categorías normativas ya establecidas en el MESPPC y se enfatiza el carácter operativo, procesual y contextual de esta formulación. Con ello se legitima la autoría propia del CREAD-Da como un dispositivo pedagógico que, sustentado en la experiencia corporal compartida, habilita espacios de diálogo y corresponsabilidad capaces de reconfigurar la convivencia intramuros.

El capítulo concluye estableciendo el enlace con el diseño curricular presentado en el capítulo 3, donde las líneas de acción del CREAD-Da se traducen en unidades de experiencia, secuencias de trabajo y criterios de seguimiento ajustados a la inestabilidad propia del contexto penitenciario. De este modo se preserva la coherencia entre el análisis inicial, la perspectiva educativa y el desarrollo curricular documentado.

Concepción de persona y dignidad en contextos de privación de libertad

El punto de partida es una noción de persona que conserva su dignidad aun cuando su libertad esté jurídicamente restringida. En los recorridos de campo y en la revisión documental se observó que la normativa penitenciaria colombiana reconoce la formación como medio para la resocialización y subraya la necesidad de condiciones de trato que preserven el valor humano del interno; esa lectura se enlaza con el planteamiento del MESPCC, que sitúa la Educación Física dentro de un proyecto formativo orientado al reconocimiento y a la dignificación intramuros.

La legislación nacional refuerza este marco: el Código Penitenciario (Ley 65 de 1993) define la resocialización como fin central de la pena e incluye el estudio, la cultura, el deporte y la recreación en el tratamiento penitenciario; las Reglas Nelson Mandela, adoptadas por la Asamblea General de Naciones Unidas, establecen que toda persona recluida debe ser tratada con respeto por su dignidad y valor inherentes; la UNESCO extiende el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida a quienes se encuentran en prisión, reclamando acceso educativo desde el ingreso hasta la liberación (Penal Reform International, 2016).

La experiencia del encierro impacta la identidad: rompe ritmos biográficos, erosiona vínculos y puede instalar formas de anonimato que debilitan la percepción de sí como sujeto de derechos. La inmersión inicial realizada en la cárcel La Modelo evidenció fragmentación vincular, desconfianza generalizada y una concepción restringida del cuerpo sometido al régimen disciplinario, factores que debilitan la continuidad de los proyectos personales. Estudios como los de Polo & Español Sierra (2019) sobre el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad en Panamá y Colombia muestran patrones semejantes: la prisión introduce rupturas relacionales y reduce el acceso efectivo a bienes educativos que

sostienen la condición de sujeto; el fortalecimiento de la oferta formativa aparece como resguardo de la humanidad frente al castigo.

La literatura jurídica y socioeducativa colombiana insiste en que la resocialización no puede reducirse a control disciplinario; requiere acciones que reconstruyan lazos y capacidades para la vida en comunidad. Investigaciones como las de Anaya Gutiérrez & Dájome Segura (2019) sobre política penitenciaria destacan que la ausencia de programas consistentes, de instalaciones adecuadas y de personal cualificado compromete la garantía de derechos y limita cualquier intención transformadora. Sobre la resocialización penitenciaria en el país se documentan falencias estructurales como como hacinamiento, debilidad programática, vulneración de derechos fundamentales que obstaculizan el tránsito de la pena a la integración social, reforzando la necesidad de intervenciones educativas con base humanista.

El MESPCC se apoya en tradiciones de educación popular que, siguiendo a Paulo Freire, parten de una lectura crítica de la realidad vivida por los educandos y promueven la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo y la acción transformadora. La reflexión freiriana sobre alfabetizar leyendo el mundo antes que la palabra, y sobre la centralidad del diálogo para que los sectores populares se reconozcan protagonistas de su cambio, ofrece un soporte conceptual directo para prácticas educativas en prisión que busquen reactivar la voz y la participación de quienes han sido históricamente silenciados.

Los procesos latinoamericanos de educación en prisiones han subrayado que la participación educativa abre grietas en la lógica exclusivamente punitiva: al organizar grupos de aprendizaje, talleres y propuestas curriculares adaptadas, las comunidades intramuros reconstruyen redes de apoyo, sentidos compartidos y formas incipientes de ciudadanía. El documento regional de la UNESCO sobre educación en prisiones en Latinoamérica recoge

experiencias en varios países donde la apertura educativa se asocia a mayores niveles de convivencia, reconocimiento y proyección de vida más allá de la condena, en sintonía con las aspiraciones de derechos, libertad y ciudadanía (UNESCO, 2008).

La lectura situada en la institución penitenciaria que sustenta el PCP confirmó que el trabajo corporal con intencionalidad pedagógica puede convertirse en un lenguaje privilegiado para recomponer relaciones dañadas. La reaparición del cuerpo como espacio legítimo de encuentro y expresión favoreció el paso de interacciones defensivas a intercambios cooperativos, siempre que mediara la reflexión y continuidad. Estudios como los de Kosiner & Blasco (2021) sobre actividad física y deporte en poblaciones encarceladas reportan hallazgos convergentes: la participación en programas físico deportivos bien acompañados se vincula con mejoras en la convivencia percibida, sentidos de pertenencia y preparación para la inclusión social posterior a la pena, aunque las condiciones del régimen penitenciario pueden actuar como barrera.

La reconstrucción del tejido social intramuros se alimenta también de experiencias de educación superior en prisión. Iniciativas como las descritas por Salomón (2024) en la región muestran que cuando las personas privadas de la libertad acceden a estudios técnicos, tecnológicos o universitarios, asumen roles de gestión, amplían redes y fortalecen identidades colectivas que trascienden el pabellón; el testimonio recogido en programas como el Centro Universitario Devoto en Argentina y las acciones interinstitucionales colombianas orientadas a acceso a la educación superior para mujeres privadas de la libertad dan cuenta de estos efectos en la dignificación y la reintegración social.

Enfoque de desarrollo humano

La noción de persona que articula esta propuesta parte de la premisa de que la dignidad no se suspende con la pena, sino que exige garantías activas de desarrollo aún bajo

restricción jurídica. La Ley 65 de 1993, las Reglas Nelson Mandela y el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario Colombiano convergen al situar la formación, el deporte y la recreación como vías preferentes de resocialización, afirmando que el interno conserva plena capacidad de agencia y merece contextos que la estimulen. La UNESCO, al extender el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida a quienes están privados de la libertad, refuerza ese mandato y obliga a concebir programas que reavivan proyectos personales truncados por el encierro. Bajo este marco normativo, el tipo de ser humano a formar se entiende como aquel capaz de proyectar esa reconstrucción intramural mediante habilidades sociales que ayuden a mejorar la convivencia en contextos de encierro.

Esa visión se operacionaliza al dialogar con la pedagogía crítica de Freire, que concibe al educando como interlocutor activo y constructor de la realidad (Stanistreet, 2021), y con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) de Hellison, cuya progresión fomenta respeto, autonomía y liderazgo corresponsable a través de la experiencia motriz (Jacobs et al., 2022). Evidencia empírica reciente como la presentada por Navarro-Talón et al. (2024) demuestra que programas basados en el modelo TPSR incrementan la responsabilidad social y fortalecen la cooperación entre participantes, efectos confirmados por un meta-análisis que reporta mejoras significativas en variables como autonomía, competencia y relaciones sociales.

Al articular diálogo crítico y corresponsabilidad corporal, la propuesta trasciende la instrucción prescriptiva y habilita procesos donde cada interno se posiciona como agente de su propio tránsito educativo. De este modo, la dignidad resguardada por la norma encuentra concreción pedagógica en prácticas corporales dialogadas que, al tiempo que reordenan la convivencia intramuros, preparan la reintegración social que orienta este trabajo.

Discurso y práctica pedagógica CREAD-Da.

La educación popular de raíz freiriana aporta el horizonte de interlocución que permite leer la realidad carcelaria con los propios participantes y producir conocimiento situado a partir de lo que nombran, viven y contrastan en su cotidianidad intramural. El diálogo problematizador, la lectura crítica del contexto y la construcción colectiva de sentido son rasgos centrales de esta tradición y constituyen la base desde la cual el área de Educación Física puede contribuir a lo formativo en prisión.

Esa perspectiva se operativiza en el PCP mediante la adopción y adaptación del Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR) desarrollado por Donald Hellison. El TPSR propone una progresión práctica de respeto básico, participación/esfuerzo, auto-dirección, liderazgo orientado al grupo y transferencia a otros espacios que puede modularse según la respuesta del colectivo y las condiciones del entorno. La evidencia acumulada en diversos contextos educativos y deportivos muestra que la aplicación sistemática del TPSR se asocia con incrementos en responsabilidad personal y social, conductas prosociales y participación activa en entornos escolares (Carreres-Ponsoda et al., 2021; Hellison, 2011).

La dinámica penitenciaria impone interrupciones: traslados, sanciones, variaciones de asistencia y limitaciones de espacio que dificultan la continuidad de programas físico-deportivos. Al ajustar el TPSR a estas condiciones de encierro, se privilegió la flexibilidad de tiempos y la lectura de microprocesos de participación para sostener avances aun cuando la secuencia de sesiones fuera irregular. Estudios sobre actividad física en contextos de reclusión como los de Camplain et al. (2019), advierten que las oportunidades disponibles suelen sub utilizarse cuando no existe acompañamiento pedagógico estructurado, lo que

refuerza la pertinencia de un enfoque que comprometa a los internos en la gestión de sus propias prácticas.

Para observar lo que ocurre entre los participantes durante las tareas motrices se incorporó el lente de la sociomotricidad. Este campo analiza las comunicaciones corporales que se producen en situaciones de juego y cooperación, quién incluye, quién excluye, cómo se ocupa el espacio, qué alianzas se forman y ofrece categorías útiles para reorientar la propuesta en curso. Su utilización en este proyecto permitió ajustar consignas, reorganizar grupos y vincular la toma de decisiones con patrones de interacción efectivamente observados, evitando que la intervención quedara reducida a ejecuciones técnicas aisladas (Lagardera, 2021).

El alcance del trabajo se sitúa en el campo pedagógico de la Educación Física intramural. No aborda intervención clínica, tratamiento psicológico, programas terapéuticos ni procesos de reeducación moral; cuando se habla de responsabilidad se alude a desempeños observables en la actividad motriz y a acuerdos de convivencia construidos por el grupo en las sesiones. La convergencia de educación popular freiriana, TPSR y sociomotricidad desplaza el entretenimiento físico como centro y se enfoca en la formación para la convivencia y la corresponsabilidad en un medio de alta tensión relacional, tal como se planteó en el capítulo 1. De esa articulación deriva el modelo CREAD-Da y sus cinco líneas de acción Crítica, Reflexiva, Emancipadora, Autónoma y Dialógica que estructuran el desarrollo del capítulo y enlazan con el diseño curricular documentado en el capítulo 3

La línea Crítica del modelo CREAD abre el trabajo con una lectura conjunta del medio intramural: organización de patios, usos del espacio, relaciones de poder que atraviesan el juego y huellas biográficas que inciden en la convivencia. Se invitó a los participantes a “leer” su propio entorno siguiendo la tradición freiriana que orienta el PCP

mediante relatos breves, observaciones sobre lo ocurrido en las actividades corporales y contrastes entre lo previsto y lo vivido. Este acercamiento permitió localizar tensiones concretas y ajustar la intervención sin apoyarse en esquemas externos.

Sobre esa base analítica operó la línea Reflexiva, que detiene la acción para revisarla: qué acuerdos se cumplieron, quién quedó por fuera, qué ajustes conviene probar en la siguiente sesión. Se trabajaron pausas cortas después de cada experiencia motriz, registros en voz de los participantes y aportes colectivos; esa práctica ayudó a recomponer continuidad cuando la asistencia se interrumpía por traslados o sanciones, y dialoga con los momentos de revisión propuestos en el enfoque de Responsabilidad Personal y Social. La línea Reflexiva integra lo que en borradores tempranos llamamos resiliencia y autocrítica, reunidos aquí como proceso de análisis compartido.

Cuando los grupos empiezan a leer y revisar juntos lo que hacen, se abre espacio para la línea Emancipadora: capacidad de incidir en la organización de las tareas corporales y en las normas que las sostienen. Los participantes propusieron variantes de juego, redistribuyeron roles, regularon el uso de materiales y asumieron responsabilidades en la conducción de sesiones; esa incidencia compartida desplaza la visión de la actividad física como desahogo aislado y la vincula con procesos de convivencia contruidos desde dentro del establecimiento, en coherencia con la pedagogía crítica y la educación popular que enmarcan el PCP.

La línea Autónoma recoge los momentos en que el grupo gestiona por sí mismo la práctica: prepara calentamientos, convoca a quienes faltan, reorganiza equipos cuando cambia el personal y sostiene rutinas mínimas aun sin acompañamiento directo. Esta progresión se apoya en los niveles de auto-dirección y liderazgo del enfoque de Hellison y responde a la carencia estructural de profesionales de Educación Física y de planificación

estable en La Modelo; convertir esa carencia en oportunidad formativa fue clave para dar continuidad al PCP.

Todo esto ocurre en conversación permanente; de ahí la línea Dialógica, que atraviesa el modelo completo. Cada sesión abrió y cerró con intercambios breves para acordar reglas, interpretar lo ocurrido y proyectar el siguiente encuentro. El diálogo permitió vincular la lectura crítica con las decisiones del grupo y, al mismo tiempo, nombrar lo que la observación sociomotriz iba mostrando sobre cooperación, conflicto o exclusiones en las tareas motrices. De esa circulación de la palabra y la acción emergió el tejido que sostuvo la convivencia CREAD-Da en el medio intramural.

La propuesta que sustenta este PCP reconoce que el cuerpo no es una entidad neutra o meramente fisiológica, sino un territorio atravesado por el control, el deseo, el poder y la posibilidad de transformación. En consecuencia, se asumió la Educación Física como una práctica pedagógica orientada a activar disposiciones relacionales y críticas a través del movimiento. Esta perspectiva se articula con fundamentos de la pedagogía crítica, la educación popular, el modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR), y con desarrollos recientes sobre la sociomotricidad.

La propuesta educativa del PCP se apoyó en un conjunto articulado de referentes que guiaron tanto el diseño como la implementación en la Cárcel La Modelo de Bogotá. No se antepusieron teorías de manera acumulativa; se trabajaron de forma integrada para sostener una práctica corporal situada capaz de responder a las condiciones materiales e institucionales del encierro.

La pedagogía crítica, en especial desde la obra de Paulo Freire, aportó una comprensión de la educación como acto liberador orientado a la toma de conciencia y a la transformación del contexto. En un entorno como el penitenciario, donde predomina la lógica

del castigo y la verticalidad institucional, esta perspectiva permitió reconfigurar el vínculo pedagógico como un espacio dialógico en el que el reconocimiento del otro y la co-construcción del saber se convirtieron en pilares del trabajo educativo. Esta orientación guió la planificación y ejecución de las sesiones, que buscaron habilitar la palabra, el cuerpo y la experiencia de los participantes como fuentes legítimas de sentido y acción.

De manera central, el modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR) propuesto por Donald Hellison (2011) estructuró el componente metodológico del PCP. El TPSR se basa en cinco niveles progresivos que orientan el proceso formativo: respeto, esfuerzo y participación, autonomía, liderazgo prosocial y transferencia. Cada uno de estos niveles fue trabajado a través de prácticas corporales que permitieron experimentar y reflexionar sobre la toma de decisiones compartidas, la resolución no violenta de tensiones, la corresponsabilidad y la construcción de normas colectivas. Esta estructura operó como marco de planificación y como guía de evaluación cualitativa, sin imponerse como una secuencia rígida, sino como orientación adaptable a las dinámicas del grupo.

El tercer referente, la educación popular, aportó una perspectiva epistemológica que reconoce los saberes previos de los sujetos, su experiencia vital y su capacidad de agencia como fundamentos del proceso educativo. Más que una metodología, se asumió como una postura que dio lugar a prácticas pedagógicas participativas, en las que el diseño de las actividades corporales estuvo atravesado por el diálogo horizontal, la construcción conjunta de reglas, la toma de decisiones colectiva y la reflexión sobre lo vivido. Esta visión permitió que los participantes se vieran a sí mismos no como destinatarios pasivos de contenidos, sino como actores del proceso formativo.

Como complemento a los referentes ya señalados (MESPCC, TPSR y educación popular), incorporamos aportes de la sociomotricidad para mirar lo que ocurre entre los

cuerpos cuando juegan: quién coopera, quién bloquea, quién queda fuera, quién regula. Este lente, centrado en las relaciones motrices, nos permitió leer las actividades de Educación Física como tramas de interacción y no solo como ejecuciones físicas. Se registraron modos de ocupación del espacio, gestión del contacto, alianzas momentáneas, exclusiones y reconocimientos que emergían en cada tarea.

La evaluación del proceso se sustenta en registros, mediante diarios campo que documentan hechos durante y después de cada unidad de experiencia. Para la corresponsabilidad, los docentes consignan la frecuencia con que los internos cumplen los acuerdos construidos y mantienen el cuidado mutuo en las actividades motrices. La participación cooperativa se aprecia en la distribución equitativa de la palabra al planear estrategias, en la ejecución conjunta de las tareas y en la disposición a compartir aciertos y dificultades. La autonomía responsable queda evidenciada cuando los participantes formulan, ejecutan y revisan sus propias secuencias corporales sin ayuda externa, ajustándose a las normas pactadas.

El liderazgo compartido se reconoce en la rotación efectiva de roles de coordinación y en la iniciativa para resolver conflictos grupales sin intervención docente. Finalmente, la transferencia a la convivencia intramuros se verifica al observar la adopción espontánea de las reglas consensuadas en espacios no dirigidos y al recoger testimonios sobre la aplicación de aprendizajes en situaciones cotidianas del pabellón. Esa información sirvió para ajustar consignas, reorganizar equipos y comprender efectos formativos, por lo que la intención iba más allá del rendimiento motor inmediato.

Educación Física en reclusión

Para la integración del campo disciplinar en el contexto intramural entendemos el cuerpo como territorio donde se inscriben relaciones de poder, memorias y posibilidades de

resistencia; por ello, la Educación Física trasciende la adquisición de destrezas motoras y se erige en lenguaje para la construcción de vínculos y la reinterpretación crítica del entorno. Investigaciones como las de Liguori & Calella (2024) demuestran que los programas de actividad física en prisión mejoran la condición corporal, fortalecen la autoimagen y favorecen la cooperación entre internos, efectos decisivos para desmontar dinámicas violentas y propiciar una convivencia positiva.

La formulación del PCP en la Cárcel La Modelo se hizo dentro de los lineamientos del Modelo Educativo SPCC, que reconoce la dimensión corporal en el currículo, aunque en la práctica hallamos escaso desarrollo. Para concretar ese componente realizamos una fase inicial de inmersión en la institución (22 sesiones del 5 de noviembre de 2024 al 26 de febrero de 2025). En ese periodo se observaron rutinas de patio y aula, se dialogó con los grupos de los ciclos CLEI V y VI, se revisaron registros institucionales, se identificaron restricciones de espacio, rotaciones frecuentes de la población y percepciones sobre la Educación Física asociadas casi exclusivamente al castigo o a la recreación. Con esa lectura situada se configuró una propuesta que explora límites y posibilidades de la Educación Física en privación de la libertad y que trabaja el cuerpo como eje de interacción, convivencia y aprendizaje colectivo, más allá de la asignatura funcional.

La inmersión inicial confirmó una brecha central: aunque el MESPCC incorpora la dimensión corporal en el currículo, en la Cárcel La Modelo su desarrollo es prácticamente inexistente. Durante los recorridos y observaciones no se encontró personal especializado en Educación Física ni planes regulares articulados a los procesos formativos de los ciclos CLEI; lo que aparecía eran actividades sueltas, torneos ocasionales, rutinas improvisadas, uso del patio como desahogo sin continuidad ni seguimiento. En esas condiciones, la intervención

que aquí se presenta tomó como punto de partida esa ausencia para organizar un trabajo sistemático del cuerpo orientado a aprendizajes de convivencia en el medio intramural.

Ante este vacío, el PCP adoptó un enfoque metodológico sustentado en la corporalidad situada, entendida no como una dimensión biológica aislada, sino como un territorio de experiencia, expresión y transformación subjetiva. Esta perspectiva dialoga con los aportes de la pedagogía del cuerpo (Le Breton & Castignani, 2018). A la par el concepto de sociomotricidad complementa y enriquece el enfoque metodológico del PCP al subrayar la dimensión relacional del movimiento en contextos de encierro. Según Parlebas, P. (2001, p.427) la sociomotricidad se define como la acción motriz que implica interacción entre varias personas. Este concepto se evidencia especialmente en situaciones de juego o actividades cooperativas, donde la interacción promueve experiencias más complejas y enriquecedoras.

Este enfoque sociomotriz favorece el desarrollo de habilidades sociales, estimulando la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos dentro del grupo. Por tanto, insertar prácticas sociomotrices en las sesiones del PCP como juegos cooperativos, dinámicas grupales y movimientos compartidos aporta una dimensión comunitaria al aprendizaje corporal y contribuye a la construcción de subjetividades desde la interacción.

Reconoce en el cuerpo no solo una mediación motriz, sino una instancia de inscripción cultural y relacional, donde se encarnan las desigualdades, pero también se habilitan resistencias. Así, las sesiones implementadas no se diseñaron desde una lógica técnico deportiva, sino como espacios para explorar relaciones positivas a través del movimiento, el juego cooperativo y la reflexión encarnada.

En esta línea, la experiencia se inscribe en una tradición pedagógica que asume la educación como práctica de libertad (Freire, 1970), y que demanda una lectura dialógica del contexto. Como lo sostiene Hooks (1994), enseñar desde lo situado implica interrumpir las narrativas dominantes que reducen al sujeto a su delito o a su expediente, y abrir escenarios

donde pueda emerger la palabra propia, el cuerpo propio, la historia no contada. La educación corporal en contextos de encierro, lejos de reproducir el orden disciplinario, puede convertirse en una grieta desde donde se reconstruyan vínculos, se recuperen capacidades relacionales y se afirme la dignidad.

Esta orientación metodológica articula bien con el modelo CREAD planteado por Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2019), quienes afirman que los enfoques pedagógicos basados en la responsabilidad personal y social permiten mejorar significativamente las dinámicas interpersonales, siempre que estén adaptados al contexto y acompañados de una reflexión crítica sostenida. En este sentido, el enfoque CREAD-Da propuesto no se impuso como estructura externa, sino que emergió como una forma de organizar y dar sentido a las prácticas que efectivamente se pudieron llevar a cabo, en medio de limitaciones institucionales y resistencias estructurales.

La Educación Física, entonces, no fue tratada como un contenido a impartir, sino como una práctica encarnada de convivencia, que habilitó experiencias de diálogo, negociación, conflicto y cuidado. Esta fue la apuesta pedagógica que orientó la propuesta, no como promesa ideal, sino como gesto ético situado, forjado en las condiciones materiales, emocionales y simbólicas del encierro.

Al articular estos hallazgos con los elementos humanísticos, pedagógicos y disciplinares ya expuestos, se configura la convivencia CREAD-Da, desde un enfoque que activa la corporalidad como eje de aprendizaje sociomotriz, diálogo reflexivo y construcción participativa de normas. Esta articulación establece los criterios que guiarán el diseño curricular del capítulo 3, donde el cuerpo funciona como mediador relacional, la progresión TPSR aporta la estructura didáctica y el modelo CREAD garantiza la transferencia de los aprendizajes a la vida penitenciaria.

3. Diseño Curricular

Lo enunciado en el capítulo anterior sustenta el diseño curricular que se expone a continuación. El análisis del contexto del CPMSBOG reveló condiciones de hacinamiento y una cultura disciplinaria que, no obstante, dejan margen para la dignidad y la agencia de las personas privadas de la libertad. Estudios como los de Muñiz (2025) sobre programas educativos en contextos de encierro confirman que una pedagogía que afirme la dignidad resulta imprescindible para cualquier proceso formativo transformador.

Sobre esa base, el enfoque CREAD-Da incorpora el diálogo crítico freireano, convirtiendo la palabra en acción colectiva capaz de reconfigurar relaciones de poder (Fleming, 2022). La progresión del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison aporta la secuencia sociomotriz que traslada dichos principios al cuerpo y permite verificar avances concretos en corresponsabilidad y liderazgo (Jacobs et al., 2022). Así, el diseño curricular se erige como puente operativo entre el análisis de realidad contextual y la propuesta didáctica, asegurando que cada unidad de experiencia active la crítica, la reflexiva, la emancipadora, la autónoma y la dialógica explicadas en el capítulo 2.

El diseño inicia reconociendo que la intención pedagógica es: Fortalecer la convivencia y las habilidades sociales, a través de aprendizajes corporales que se proyecten hacia la corresponsabilidad, la participación cooperativa, la autonomía responsable y el liderazgo compartido de las personas privadas de la libertad de los ciclos CLEI V y VI de la Cárcel La Modelo, mediante un proyecto curricular de Educación Física contextualizado, fundamentado en el enfoque CREAD-Da. A partir de lo anterior se identifican unos propósitos que guiarán en todo momento la labor docente en el contexto carcelario:

- Propiciar prácticas de corresponsabilidad que permitan asumir y sostener compromisos colectivos durante las actividades motrices y en la dinámica penitenciaria cotidiana.
- Favorecer la participación cooperativa mediante tareas físicas que exijan colaboración equitativa y toma consensuada de decisiones.
- Fomentar la autonomía responsable al posibilitar que los internos planifiquen, ejecuten y evalúen acciones corporales con criterio propio y respeto por las normas acordadas.
- Potenciar el liderazgo compartido a través de dinámicas horizontales y rotativas que impulsen iniciativas orientadas a mejorar la convivencia.
- Facilitar la transferencia de aprendizajes a las interacciones diarias del penal, sentando bases para la reintegración social al concluir la condena.

Relación propósitos – Unidades de experiencia.

La macro estructura del diseño curricular se basa en unidades de experiencia, denominadas así porque no resultan coherentes los términos tradicionales como "unidades temáticas" o "módulos". Se requería resaltar el aspecto vivencial, contextual y transformador del proceso educativo en entornos de reclusión. Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la prisión no debe reducirse a la simple transmisión de contenidos ni a la realización de actividades físicas desconectadas. Al contrario, cada unidad se pensó como una experiencia integral donde se involucra la subjetividad de los participantes, su corporalidad, sus relaciones sociales y su capacidad para actuar.

La elección de la palabra experiencia se enmarca en una tradición educativa que considera al individuo como el actor principal de su propio proceso educativo y entiende la

enseñanza como un acto de liberación. En este contexto, cada unidad combina momentos de práctica corporal, reflexión dialogada, decisiones tomadas en colectivo y evaluación contextual, alineándose con los propósitos del enfoque CREAD-Da. Así mismo, la elección de este término tiene un significado simbólico: en un entorno caracterizado por la rutina, el aislamiento y la vigilancia, hablar de experiencia significa abrir un espacio para lo inesperado, lo relevante y lo que puede dejar huella. Desde esta perspectiva, se trata de una afirmación ética y política sobre el derecho de las personas privadas de libertad a participar en procesos educativos que desafíen su realidad, que les permitan reexaminar su historia y que los conecten con posibles futuros más allá de los muros.

Referirse a ellas de esta manera también permite evidenciar que cada unidad no es un objetivo en sí mismo, sino una parte de una secuencia organizada que busca cambiar progresivamente las maneras de relacionarse.

Las unidades de experiencia son, por lo tanto, herramientas pedagógicas que integran el cuerpo, la voz de los participantes y el vínculo entre ellos; que rompen con la lógica del castigo y la obediencia, para favorecer formas de aprendizaje en contextos de encierro. En resumen, el uso de esta denominación es acorde con la intención de construir un currículo auténticamente situado, que se aleje de fórmulas rígidas y que conciba la especificidad del contexto penitenciario no como una limitación, sino como una oportunidad para transformar.

Diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro

Esta primera unidad de experiencia fue diseñada como una ruptura deliberada con la lógica de imposición que predomina en los entornos carcelarios. Desde la planeación, se asumió que el diálogo no podía ser un recurso posterior a la intervención, sino la condición inicial para su legitimidad. En este sentido, la propuesta no comenzó con instrucciones, sino

con un gesto de apertura: invitar a los participantes a pensarse en relación con los otros desde el cuerpo y no desde la vigilancia.

La dinámica del “líder invisible” se articuló como una metáfora vivencial del poder distribuido, donde el liderazgo no se ejerce desde la voz autoritaria, sino desde el cuidado, la confianza y la escucha del movimiento ajeno. Al asumir y rotar roles dentro de una tarea colectiva, los participantes pasaron de una posición de espectadores pasivos a sujetos implicados en una construcción común. Esta experiencia propició una relectura del sentido de la autoridad, no como imposición, sino como coordinación horizontal. En clave freiriana, fue un acto inaugural de desnaturalización de las jerarquías simbólicas del encierro, donde la palabra no circuló sola, sino acompañada del gesto, la mirada y el desplazamiento compartido.

Esta primera unidad se sostuvo sobre fundamentos clave de la Educación Física: la interacción motriz, el liderazgo cooperativo y la comunicación corporal como formas de construcción pedagógica. Las dinámicas empleadas permitieron el desarrollo de habilidades sociales a partir de situaciones que exigían coordinación, percepción del otro y toma de decisiones no verbales. El cuerpo, entendido como mediador pedagógico, abrió caminos para el reconocimiento mutuo y la reconfiguración de los vínculos, rompiendo con lógicas de obediencia pasiva.

La operativización del enfoque CREAD-Da se materializa, en primer lugar, de manera dialógica, pues cada práctica corporal desplaza la palabra a un espacio compartido donde la comunicación se expresa tanto en el gesto como en la voz. A la par, adquiere una impronta crítica que cuestiona las jerarquías impuestas por el encierro y habilita la negociación colectiva de normas. Esa dinámica se sostiene sobre una dimensión reflexiva que atraviesa

toda la sesión: el grupo analiza sus decisiones, valora los efectos de la acción motriz y redefine los acuerdos a partir de esa lectura común.

Finalmente, la vertiente autónoma se afirma cuando los participantes planifican, ejecutan y ajustan las tareas sin tutela externa, ejerciendo la autorregulación como práctica cotidiana de corresponsabilidad. De este modo, las cuatro dimensiones se entrelazan y dotan de coherencia pedagógica a la unidad de experiencia.

Cuerpos que cooperan: habilidades sociomotrices para el reconocimiento del otro

Esta unidad de experiencia fue planeada a partir de una tesis central, que fue identificada durante la inmersión inicial, el cuerpo del otro, en contextos de encierro, suele ser percibido como amenaza. Por ello, se diseñaron actividades en las que el contacto, la coordinación y la cooperación no eran opcionales, sino condiciones para lograr un propósito común. Desde el enfoque dialógico de Freire, se asumió que sólo mediante la praxis conjunta es posible construir reconocimiento mutuo; no basta con hablar de respeto, hay que corporizarlo. Las actividades sociomotrices no se enfocaron en la destreza física ni en la eficiencia técnica, sino en el desafío de sincronizarse con un otro distinto, impredecible, real.

La planificación anticipó resistencias como la evasión del contacto, risas defensivas, actitudes de desconfianza. Pero fue precisamente allí donde se situó la intencionalidad pedagógica. El diseño propuso juegos de ensamblaje corporal, coordinación grupal y construcción colectiva de movimientos simbólicos, donde lo que se “evaluaba” no era la ejecución correcta, sino la capacidad de sostener el vínculo sin violencia, sin superioridad, sin burla. Esta unidad fue así una apuesta por reconfigurar las condiciones materiales de la convivencia, desde una pedagogía que reconoce que no se puede dialogar con quien no se ha aprendido a mirar como persona valiosa.

Las propuestas motrices aquí desarrolladas se centraron en fortalecer habilidades sociomotrices, como la gestión del contacto físico y la sincronización con otros en acciones cooperativas. Desde una perspectiva profesional de la Educación Física, se trabajó sobre la base de la percepción corporal, la empatía en movimiento y la cooperación como contenido pedagógico, no solo como valor abstracto. Las dinámicas permitieron que los participantes experimentaran formas de interacción no agresiva, usando el cuerpo como herramienta de encuentro y no de defensa. En coherencia con el modelo CREAD, se activaron las dimensiones Empática, al propiciar relaciones motrices de cuidado; Dialógica, al exigir acuerdos en la acción; y Crítica, al subvertir el aislamiento y la hostilidad como formas “normales” de relación intramuros.

Conflicto como posibilidad: corporalidad, negociación y gestión de tensiones

A diferencia de las pedagogías que intentan evitar el conflicto o suprimirlo mediante reglas externas, esta unidad fue concebida desde su planeación como una oportunidad para reconocerlo, habitarlo y resignificarlo. Inspirados en la noción freiriana de que la educación es un acto político, se plantearon actividades donde el conflicto emergiera de forma controlada, no para evitarlo, sino para explorarlo como experiencia formativa. Las dinámicas diseñadas generaban tensiones reales: competencia por recursos simbólicos (como aros o espacios), toma de decisiones que no podían complacer a todos, y retos físicos que exigían autorregulación. Pero el conflicto no fue instrumentalizado como un simple contenido, fue abordado desde el cuerpo, permitiendo que los participantes lo vivieran, lo nombraran y lo pensarán en colectivo.

Las sesiones incorporaron momentos de pausa reflexiva, donde se detuvo la acción para preguntar qué se sintió, quién se sintió escuchado, y cómo se podía hacer diferente. Esta lógica de “parar para pensar” fue parte de la planificación, no una improvisación. Así, esta

unidad no buscó enseñar a resolver conflictos, sino a interpretarlos, a leer en ellos las tramas de poder, exclusión y posibilidad que atraviesan la vida cotidiana en la prisión.

Esta unidad permitió trabajar de manera situada la resolución de conflictos desde la lógica del juego reglado. Las prácticas motrices, más allá del desafío físico, generaron condiciones para que los participantes ejercitaran el control corporal, el respeto por el adversario y la negociación simbólica de roles y decisiones. Se trató de experiencias en las que el conflicto se volvió visible, tangible, resoluble en colectivo, desactivando reacciones violentas y sustituyéndolas por acuerdos implícitos en la acción. Aquí, el rol docente consistió en guiar la lectura de lo vivido, haciendo que el juego se convirtiera en reflexión en movimiento. Las dimensiones del CREAD que se hicieron evidentes fueron la Crítica, por la lectura de tensiones reales; la Reflexiva, al detener el cuerpo para pensar la acción; y la Dialógica, por la construcción de consensos motrices en situaciones complejas.

Construir el nosotros: acuerdos emergentes desde la experiencia lúdica

Esta unidad de experiencia fue pensada como un laboratorio pedagógico donde las reglas no se imponían, sino que se construían, se ensayaban y se modificaban colectivamente. A diferencia de los modelos tradicionales en los que el docente regula la interacción, aquí se partió del supuesto freiriano de que todo orden normativo es una construcción cultural, y como tal, puede ser transformado por los sujetos que lo habitan. En la planeación, se priorizó que los juegos no tuvieran reglas fijas, se entregaron materiales sin consignas cerradas, y se pidió a los grupos que imaginaran, negociaran y redefinieran cómo jugar.

Esta indeterminación fue estratégica porque habilitó conflictos, acuerdos y desacuerdos que obligaron a ensayar formas de organización colectiva. Lo central no fue el juego como tal, sino la conversación posterior: ¿qué reglas funcionaron? ¿quién decidió? ¿quién se sintió excluido? En estas reflexiones, el juego se convirtió en espejo de la vida en

reclusión, donde las reglas no siempre son justas, y donde la posibilidad de modificarlas depende de la agencia colectiva. Esta unidad permitió poner en escena la construcción del “nosotros” como tarea permanente, como algo que se negocia, se cuida y se revisa. Fue en esencia, una práctica de democracia corporal situada.

Desde la didáctica de la Educación Física, esta unidad se configuró como una experiencia de creación colectiva en la que el juego no fue solo un contenido, sino una herramienta metodológica que permitió construir acuerdos, distribuir responsabilidades y redefinir el sentido del “jugar juntos”. Se promovió la participación activa, la gestión horizontal de roles y la evaluación situada de lo construido. La experiencia corporal, al no estar prediseñada, exigió autonomía, pensamiento estratégico y escucha corporal entre pares. En clave del modelo CREAD, se fortalecieron las dimensiones relacionadas con la autonomía, gracias a la implementación de procesos de toma de decisiones compartidas, lo que permitió desarrollar un mayor sentido de responsabilidad individual y colectiva; Dialógica, por la necesidad constante de acuerdos; y Emancipadora, al vivenciar que es posible transformar las reglas, incluso en contextos rígidos como el carcelario.

Cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión

Esta última unidad fue proyectada como un cierre, pero también como un comienzo, una oportunidad para reescribir la propia historia desde el cuerpo, no como archivo de castigo, sino como territorio de posibilidad. Desde la planeación, se asumió que el empoderamiento no podía entenderse como un discurso motivacional, sino como un proceso encarnado de relectura de la trayectoria vital. Inspirados por Freire y por las pedagogías del testimonio, se diseñaron actividades donde la reflexión no era abstracta, sino física: caminar

los momentos difíciles, saltar los logros, detenerse en las pausas. Se escribieron cartas al futuro, se escenificaron escenas biográficas, y se habilitó la palabra como acto de afirmación.

En esta unidad, la Educación Física se convirtió en una práctica de memoria corporal, donde cada gesto fue signo de una historia silenciada. Lo que se produjo no fue una catarsis, sino una consciencia: soy alguien que puede narrar, decidir y proyectarse. La planeación incorporó deliberadamente momentos de silencio, de escucha, de validación mutua. Porque el empoderamiento, en contextos de exclusión, no es un acto individual, sino una construcción colectiva de dignidad. Este espacio, en suma, ofreció una pedagogía del reencuentro con uno mismo a través del cuerpo que resiste, recuerda y se rehace.

La sociomotricidad brindó herramientas propias de la comunicación corporal, como la construcción de narrativas significativa, la representación simbólica del yo y la narración corporal de la experiencia. A través del movimiento, el cuerpo fue asumido como archivo viviente: portador de historia, dolor, deseo y proyecto. No se trató de ejercicios técnicos, sino de procesos de resignificación identitaria en movimiento, donde la motricidad se volvió lenguaje para decir lo que no siempre puede nombrarse con palabras. Las dimensiones del CREAD activadas fueron Emancipadora, al abrir caminos para la proyección vital desde la corporeidad; Reflexiva, por el trabajo sobre la conciencia corporal en relación con el tiempo vivido; y Crítica, al permitir que los participantes reconstruyeran su narrativa desde un lugar de agencia, y no de estigmatización.

El cierre del programa convirtió la expresión corporal en soporte narrativo: mediante secuencias significativas y representaciones simbólicas, los participantes reescribieron su propia biografía desde la corporeidad. Esa experiencia confirmó que cada rasgo caracterológico definido en el capítulo 2 puede transformarse en contenido disciplinar y, a la vez, organizar la progresión metodológica. Para visualizar con precisión esa correspondencia,

la Tabla 1 enlaza la caracterización humanística, la mediación en Educación Física y las cinco unidades de experiencia que estructuran el Proyecto Curricular Particular.

Tabla 1

Correspondencia entre caracterización humanística, mediación corporal, disciplinar y unidades de experiencia

Caracterización del ser humano	Mediación disciplinar de la Educación Física	Unidades de experiencia	
Dialógico y corresponsable.	Expresión corporal como mediación del diálogo y reconocimiento del otro.	Unidad de experiencia 1	Diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro.
Cooperativo, capaz de interactuar en la diferencia.	Habilidades sociomotrices como prácticas de encuentro, ayuda mutua y resolución colectiva.	Unidad de experiencia 2	Cuerpos que cooperan: habilidades sociomotrices para el reconocimiento del otro.
Autogestiona, capaz de organizar y evaluar su práctica.	Dinámicas corporales orientadas a la planificación personal y la autoevaluación.	Unidad de experiencia 3	Conflicto como posibilidad: corporalidad, negociación y gestión de tensiones.
Líder dinámico orientado al bien común.	Codiseño de normas corporales y construcción participativa de acuerdos.	Unidad de experiencia 4	Construir el nosotros: acuerdos emergentes desde la experiencia lúdica.
Reflexivo, capaz de proyectar sentidos de vida digna.	Narrativas corporales y proyección de aprendizajes a contextos cotidianos.	Unidad de experiencia 5	Cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión.

El diseño curricular se organiza en cinco unidades de experiencia. Cada unidad prioriza un propósito formativo distinto, pero mantiene activos los restantes para asegurar la continuidad pedagógica. El primer encuentro se enfoca en el reconocimiento corporal y el

respeto, de modo que la corresponsabilidad se consolida como punto de partida y facilita la apropiación temprana de acuerdos colectivos que sostendrán las fases siguientes. La segunda unidad profundiza en la participación cooperativa al someter al grupo a desafíos motrices que exigen deliberación equitativa y ejecución conjunta; la corresponsabilidad ya establecida se refuerza y la autonomía asoma en tareas que delegan microdecisiones a los internos.

En el tercer momento la atención se desplaza hacia la autonomía responsable: los participantes diseñan y regulan secuencias corporales propias, mientras la cooperación y el liderazgo emergen como apoyos mutuos para garantizar la seguridad y el cumplimiento de las normas. La cuarta unidad convierte el liderazgo compartido en foco principal; la rotación de roles demuestra la madurez alcanzada en corresponsabilidad, cooperación y autogestión, mientras los acuerdos previos se ratifican mediante la toma de decisiones abiertas. Finalmente, la transferencia a la convivencia intramuros domina el quinto espacio: las competencias cultivadas se trasladan a situaciones cotidianas del pabellón y se consolidan en un pacto de actuación que integra los cinco propósitos. Así, la priorización escalonada no aísla los aprendizajes; los enlaza en una espiral ascendente que se cierra con la aplicación práctica de todo lo construido durante el programa.

Metodología

La propuesta metodológica se cimienta en un diálogo crítico que asume a los internos como interlocutores legítimos y coautores de su proceso formativo; este intercambio permanente de preguntas y argumentos desestabiliza la verticalidad carcelaria y habilita una lectura compartida de la realidad intramuros. Sobre esa base se despliega la progresión del enfoque CREAD-Da, que inicia con el diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro, continúa con cuerpos que cooperan: habilidades sociomotrices para el reconocimiento del otro, avanza hacia el conflicto como

posibilidad: corporalidad, negociación y gestión de tensiones, y prosigue con el construir el nosotros: acuerdos emergentes desde la experiencia lúdica, y culminando los cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión . Cada sesión se estructura en cuatro momentos diferenciados: *recibimiento*; saludo y reconocimiento del grupo donde se muestra interés por el estado de ánimo de los PPL, *diálogo*; calentamiento, acuerdos de trabajo y actividad central, *reflexión*; estiramiento, espacio de diálogo donde los PPL adoptan una postura crítica y aportan con su experiencia, *apropiación*; interiorización de los aprendizajes por parte de los PPL, con el propósito de integrarlos en su cotidianidad y así contribuir al fortalecimiento de la convivencia en las comunidades del CPMSBOG.

La construcción participativa de reglas atraviesa toda la secuencia, pues las normas emergen de la negociación colectiva y se registran en actas breves que luego orientan la gestión de los recreos y actividades libres; este mecanismo refuerza la corresponsabilidad al trasladar la autorregulación más allá del espacio dirigido. La figura docente actúa como mediador que problematiza, modela la escucha activa y dosifica la complejidad motriz según la respuesta grupal, evitando intervenciones impositivas y privilegiando la autonomía emergente.

El registro de campo se completa durante los cierres reflexivos, permite contrastar comportamientos con los criterios de logro y alimenta los ajustes de la sesión siguiente, lo que convierte la evaluación formativa en parte orgánica del proceso y no en un acto terminal. De esta manera, diálogo crítico, progresión TPSR y codiseño normativo confluyen en un entramado metodológico coherente con el enfoque CREAD-Da y con las exigencias del contexto penitenciario.

Cada sesión se articuló sobre un ritmo invariable que garantiza continuidad pedagógica y coherencia con la progresión TPSR. Este guion interno, fijado de antemano con

el grupo, permitió enlazar la bienvenida individualizada con la negociación de objetivos, la ejecución de la tarea sociomotriz y la reflexión crítica que da sentido a la experiencia. Al cerrar el ciclo, un breve ejercicio de aplicación intramuros trasladaba los acuerdos al cotidiano del pabellón, de modo que la práctica no quedara confinada al espacio dirigido. La secuencia no solo facilitó la gestión del tiempo y la seguridad institucional; también aseguró que cada dimensión del enfoque CREAD-Da se activará en el momento oportuno, evitando superposiciones y manteniendo la atención del participante en un hilo narrativo continuo. La Tabla 3 resume la duración y la función metodológica de cada momento, así como su correspondencia con los niveles TPSR y las dimensiones del marco teórico.

Tabla 2

Momentos pedagógicos vivenciales

Momento	Duración	Función metodológica	Relación con TPSR	Dimensión CREAD activada
Recibimiento	5 min	Saludo y reconocimiento del grupo, se muestra interés por el estado de ánimo de los PPL	Respeto	Dialógica
Diálogo	30 min	Calentamiento, acuerdo de trabajo, actividad central	Participación	Crítica-Autónoma
Reflexión	10 min	Estiramiento, espacio de diálogo donde los PPL adoptan una postura crítica y aportan a su experiencia.	Liderazgo / Transferencia	Reflexiva
Apropiación	Escenarios externos	Apropiación de lo aprendido por parte de los PPL en el diario vivir para promover los procesos de convivencia positiva en las poblaciones donde habitan en la CPMSBOG	Transferencia	Emancipadora

Estrategias de mediación pedagógica

La mediación pedagógica en este PCP se entendió como un proceso de construcción colectiva de sentido, en el que las prácticas corporales funcionaron como dispositivos éticos y relacionales más que como ejercicios técnicos o deportivos. En lugar de aplicar estrategias predefinidas, se diseñaron situaciones pedagógicas abiertas, susceptibles de adaptación constante, que permitieran a los participantes apropiarse del espacio, del tiempo y del vínculo educativo en condiciones profundamente restrictivas.

Cada una de las estrategias implementadas respondió a una necesidad concreta del contexto: romper con la lógica de vigilancia, disputar la fragmentación del tejido relacional, desnaturalizar la obediencia acrítica y generar otras formas posibles de estar juntos a través del cuerpo. En ese sentido, el movimiento no fue fin en sí mismo, sino lenguaje común, gesto político y herramienta de recuperación subjetiva.

Las estrategias de mediación pedagógica en este proyecto se piensan construidas en tiempo real, a partir de la escucha del contexto, la atención a lo emergente y la convicción de que en el cuerpo —aun en condiciones de encierro— puede habitar una pedagogía que dignifique, habilite y transforme.

Evaluación continua, situada, formativa y transformadora

Asumir la evaluación en un contexto de encierro implica despojarla de sus connotaciones habituales de control, medición y corrección. En este proyecto, evaluar no supuso clasificar ni verificar desempeños, sino acompañar con atención crítica el despliegue de un proceso que se construyó en la contingencia, en la relación con el otro, y en las modulaciones del cuerpo como espacio de experiencia compartida. La evaluación fue, por tanto, parte del gesto pedagógico: una práctica situada que permitió no solo documentar el tránsito del grupo, sino también leer lo que ese tránsito produjo en quienes lo habitaron.

Inspirados en la obra de Paulo Freire, y desde el horizonte ético del modelo CREAD (Crítico, Reflexivo, Emancipador, Autónomo y Dialógico), la evaluación en este proyecto fue concebida como una práctica situada, relacional y transformadora. Lejos de buscar verificar resultados, se propuso restituir el derecho a pensar(se), a narrar(se), a valorar(se) en diálogo con otros, en condiciones de escucha legítima. Evaluar, en este marco, no consistió en aplicar una escala, sino en abrir un espacio pedagógico para leer lo vivido, interpelar lo hecho, resignificar lo sentido y proyectar lo que aún es posible.

Asumir este enfoque supuso un desplazamiento radical respecto a las prácticas escolares convencionales. No se partió de indicadores previos, ni se impuso una grilla de evaluación. Por el contrario, se construyeron condiciones para que la evaluación emergiera del proceso mismo, como una conversación crítica entre los cuerpos que aprendieron, los vínculos que se tejieron y las decisiones que se compartieron. Cada instancia evaluativa fue leída como un acto de dignificación, donde el sujeto y no el contenido fue el centro.

En este sentido, evaluar fue también una forma de cuidado. De cuidado por el proceso vivido, por la palabra que se entrega, por el gesto que se repite, por el conflicto que se sostiene. La evaluación no fue un cierre ni un juicio: fue un momento de detención, una pausa para observar juntos el camino recorrido y preguntarse, desde ahí, hacia dónde seguir.

Entendida así, la evaluación dejó de ser un instrumento al margen de la práctica y se volvió parte de ella: una herramienta política para construir comunidad, una pedagogía encarnada que devuelve a cada participante el derecho de decir sobre sí mismo y sobre su experiencia con otros, transformando así su cotidianidad.

A diferencia de los enfoques evaluativos tradicionales que reservan la valoración del proceso educativo para un momento final, en esta propuesta la evaluación fue concebida como una práctica permanente y situada. Cada unidad, cada actividad compartida, cada conflicto gestionado o decisión tomada en colectivo, se convirtió en oportunidad para leer

pedagógicamente lo que estaba ocurriendo. Evaluar no fue intervenir desde afuera, sino sostener una lectura crítica desde adentro, respetuosa del tiempo del grupo y de los ritmos del cuerpo, lo que implicó una actitud docente diferente a la convencional.

Durante las sesiones se activaron múltiples formas de evaluación formativa. Algunas explícitas, como los círculos de cierre al finalizar las dinámicas o los momentos de retroalimentación espontánea entre pares. Otras surgirán en las decisiones cotidianas y serán leídas como señal pedagógica, no como síntoma de éxito o fracaso, sino como manifestación legítima de lo que el grupo construye.

4. Implementación Piloto y Análisis Crítico de la Experiencia Educativa

El presente capítulo recoge el proceso de implementación piloto del diseño curricular elaborado en el marco de este Proyecto Curricular Particular, desarrollado con la población CLEI V y VI del Centro Penitenciario de Mediana Seguridad de Bogotá (CPMSBOG). Esta puesta en práctica no tuvo como finalidad validar un modelo acabado, sino probar la viabilidad, pertinencia y coherencia de la propuesta en un contexto real, reconociendo sus condiciones materiales, institucionales, humanas y simbólicas.

El punto de partida de implementación no fue la aplicación de un instrumento, sino una inmersión prolongada y respetuosa en el contexto. Desde noviembre de 2024 hasta mediados de marzo de 2025, el equipo en formación sostuvo una presencia activa pero no invasiva en los espacios cotidianos de la cárcel La Modelo. Las observaciones no se limitaron a lo visible; buscaron comprender cómo se movían los cuerpos, cómo se evitaban o se acercaban, qué silencios ocupaban el lugar de la palabra y qué gestos revelaban tensiones o disposiciones. Esa lectura corporal del contexto permitió configurar un mapa de posibilidades pedagógicas, no exento de límites ni contradicciones, pero sí atento a lo que podía emerger si se cuidaban las condiciones.

Implementar no fue simplemente ejecutar lo planeado. Supuso habitar con el cuerpo un espacio complejo, tensionado por la lógica del castigo, la vigilancia y la fragmentación relacional. Supuso también poner en movimiento una apuesta pedagógica crítica, que se fue ajustando a lo largo del camino para sostener su intencionalidad formativa sin ceder a la funcionalidad ni al asistencialismo. En este sentido, lo que aquí se documenta es una experiencia parcial, situada y deliberadamente inacabada, pero cargada de reflexiva y transformadora.

A lo largo de este capítulo se describe el proceso de implementación de la propuesta curricular, desde las condiciones institucionales que la hicieron posible hasta las limitaciones

y adaptaciones que exigió. Se detallan los elementos logísticos, las tensiones emergentes, las sesiones efectivamente realizadas y las decisiones pedagógicas que debieron tomarse frente a imprevistos. Más allá de los resultados, el valor de esta experiencia radica en su capacidad para generar hipótesis de trabajo, contrastar lo proyectado con lo vivido, y abrir líneas de pensamiento para futuras acciones formativas en contextos similares.

El capítulo se organiza en seis secciones: en la primera se explicita el sentido de la implementación como práctica formativa en sí misma; en la segunda, se describen las condiciones contextuales, logísticas e institucionales que la configuraron; en la tercera, se presenta el cronograma de sesiones realizadas donde se describe el propósito y la denominación de cada una de las unidades; en la cuarta, se analiza cada unidad de experiencia desde una lógica comparativa entre planificación e implementación; en la quinta, se sistematizan los aprendizajes pedagógicos emergentes tanto en los PPL como en los docentes en formación; y en la sexta, se formulan hipótesis críticas y límites observados.

Sentido de la implementación piloto

La denominación implementación piloto remite aquí a la fase exploratoria con la que se puso a prueba, en condiciones reales y acotadas, la viabilidad del Proyecto Curricular Particular en la Cárcel La Modelo. Al emplear ese término no se pretendió legitimar un modelo experimental ni sugerir ensayos de laboratorio, sino reconocer la necesidad de observar, en escala controlada, cómo las restricciones materiales, las lógicas institucionales y la composición heterogénea del grupo inciden en la dinamización de cada unidad. Asumir la experiencia como piloto permitió ajustar tiempos, recursos y estrategias antes de plantear una implementación ampliada, sin renunciar al compromiso político y pedagógico de transformar la convivencia intramuros.

Desde esta perspectiva, en la implementación piloto se puso en tensión la coherencia entre lo diseñado, lo deseado y lo vivido. La distancia entre la planificación y su puesta en práctica no se asumió como error, sino como terreno fértil para la reflexión pedagógica. Fue

precisamente en los desvíos, en las interrupciones y en las tensiones con lo real donde se desplegaron las preguntas más relevantes sobre el sentido, la viabilidad y los límites del enfoque adoptado.

El diseño curricular proyectado se organizó en cinco unidades de experiencia, que responden a una lógica corporal crítica y a una intencionalidad emancipadora estructurada desde el enfoque CREAD-Da. Su implementación, sin embargo, exigió ajustes, desplazamientos y renunciaciones, algunos de ellos previstos, otros impuestos por las condiciones propias del CPMSBOG. Esta flexibilidad no debilitó la propuesta, la potenció, al obligarla a confrontarse con su capacidad de sostener principios en medio de la contingencia.

La implementación de la propuesta curricular se realizó durante el 2025-1. Durante este periodo se llevaron a cabo trece sesiones efectivas, de las quince inicialmente planeadas. La pérdida de dos jornadas, provocada por disturbios internos y traslados no anunciados de algunos PPL, no fue vivida como fracaso, sino como manifestación concreta de los límites de intervención educativa en contextos de encierro. En lugar de intentar “recuperar” lo perdido desde una lógica de cumplimiento, el equipo optó por profundizar lo posible en las sesiones restantes, adaptando los ritmos y reestructurando la intensidad pedagógica de las actividades.

El valor de esta implementación no radica en lo que se logró, sino en la manera como se sostuvieron las preguntas, como se acompañó la experiencia con atención crítica, y como se registraron los efectos pedagógicos no previstos. Su sentido no fue ejecutar un plan, sino interrumpir la lógica escolarizante en el espacio penitenciario y habilitar un tiempo formativo donde el cuerpo, la palabra y el vínculo no estuvieran al servicio del control, sino del reconocimiento mutuo.

Condiciones contextuales, institucionales

Cualquier implementación educativa en contextos penitenciarios exige partir del reconocimiento de que la escuela, en estos espacios, no funciona como una estructura

autónoma ni como un entorno protegido. Las prácticas pedagógicas deben situarse en un entramado institucional denso, donde el acceso al cuerpo del otro está mediado por dispositivos de control, reglamentos administrativos, tiempos interrumpidos, y decisiones que muchas veces escapan a la voluntad pedagógica. En este escenario, la educación no puede operar como si estuviera aislada: está implicada, para bien y para mal, en el campo de fuerzas que regula la vida cotidiana de las PPL.

Desde el comienzo, el acceso al espacio educativo estuvo condicionado por requisitos de seguridad y por autorizaciones institucionales tramitadas por la universidad ante el INPEC. El proceso se vio atravesado por la caducidad temporal de permisos, por la ausencia de familiares o contactos directos de los estudiantes en el penal (condición requerida en ciertos momentos), y por la necesidad constante de contar con avales actualizados para cada ingreso del equipo.

El acompañamiento por parte del personal del penal fue respetuoso, pero intermitente. Las prioridades de la institución, orientadas por la lógica operativa y de vigilancia, no siempre coincidían con los tiempos o necesidades del proceso pedagógico. Aun así, se lograron establecer acuerdos mínimos de coordinación con el área educativa y con algunos actores clave, como el comandante encargado y el director general del CPMSBOG, quienes facilitaron en el marco de sus posibilidades el desarrollo de sesiones y la realización de actividades especiales.

Desde el punto de vista material, las condiciones del espacio fueron precarias. Las sesiones se llevaron a cabo en una cancha descubierta, expuesta al clima, sin acceso a elementos básicos de protección solar ni a materiales pedagógicos estables. La improvisación se volvió una constante metodológica. El clima, los disturbios internos, las decisiones administrativas y las propias dinámicas entre patios alteraron el cronograma inicial. Lejos de

representar una excepción, esta inestabilidad es parte constitutiva del contexto, y como tal, fue asumida en la lógica del diseño: flexibilidad no como respuesta, sino como principio.

En cuanto al componente ético, el proceso fue guiado por una política de consentimiento informado. Todos los PPL que participaron firmaron voluntariamente el consentimiento en donde se informaba que su participación tenía fines pedagógicos y formativos, no evaluativos ni punitivos. La sistematización de datos se hizo con resguardo absoluto de su identidad, y no se recogieron testimonios individuales que comprometieran su privacidad o seguridad. Las actividades fueron diseñadas para evitar cualquier tipo de exposición indebida, y el equipo mantuvo una postura de observación respetuosa, renunciando a cualquier forma de espectáculo o instrumentalización de las vivencias del grupo.

Cabe señalar que, en medio de estas limitaciones, surgieron experiencias inesperadas de participación colectiva que resignificaron la propuesta. La organización de una comparsa, presentaciones de rap, coreografías de baile y actos de cierre propuestos por los propios participantes sin que el equipo lo solicitara se convirtieron en expresiones espontáneas de agencia educativa y relacional. Estas intervenciones, visibilizadas incluso ante autoridades del penal, medios externos (Win Sports) y organizaciones como la Fundación Influencer, mostraron que, a pesar del entorno restrictivo, era posible habilitar un espacio donde el cuerpo no estuviera sometido, sino afirmado como lugar de creación, expresión y pertenencia.

Estas condiciones institucionales, logísticas no fueron simplemente el marco de la implementación: fueron parte constitutiva de su sentido pedagógico. Cada restricción no fue un obstáculo técnico, sino una oportunidad para pensar la educación en su dimensión más política: cómo sostener una práctica formativa que no niegue las condiciones del encierro, pero que tampoco se someta a su lógica.

La evaluación, se concibe como un proceso dialógico, crítico y autónomo que acompaña, en tiempo real, la construcción curricular. Su función no es certificar rendimientos prescritos, sino develar cómo las prácticas motrices dialogan con las condiciones materiales y relacionales del presidio, para realimentar la propuesta en cada decisión pedagógica. En clave dialógica, la valoración surge de las conversaciones que el grupo mantiene al inicio y al cierre de cada sesión; estas conversaciones habilitan la palabra de los internos y permiten cotejar si las metas colectivas conservan pertinencia. Desde la vertiente crítica, los hallazgos se contrastan con las jerarquías que rigen la vida intramuros, revelando tensiones que requieren ajustes en la organización de los espacios pedagógicos vivenciales. La dimensión autónoma se expresa cuando los participantes toman la iniciativa de registrar, con sus propias palabras o símbolos corporales, los acuerdos alcanzados y los desafíos pendientes; así, la autoevaluación se instaura como práctica de corresponsabilidad y no como trámite externo.

La progresión TPSR proporciona la pauta metodológica para traducir este enfoque en actos concretos: cada nivel respeto, participación, autonomía, liderazgo y transferencia establece indicadores cualitativos sobre los que se conversa colectivamente. Como la propuesta no partió de un instrumento diagnóstico predefinido, los detalles cuantitativos solo emergen al finalizar cada unidad de experiencia, cuando se sistematizan las observaciones de campo y los registros reflexivos del grupo. En este punto, la evaluación abandona la lógica de veredicto y adopta la forma de análisis colaborativo, orientado a comprender qué transformaciones efectivas ha producido el PCP y qué ajustes reclama la experiencia para su fase ampliada.

Para ofrecer una visión panorámica de la secuencia didáctica sin perder la precisión cronológica, en la Tabla 3 se presenta la síntesis de la planeación general del PCP, en donde se muestra el orden progresivo de las cinco unidades de experiencia, el propósito que cada

una priorizó, las fechas de ejecución que se llevaron a cabo en los meses de abril y mayo de 2025, con una duración por sesión de 45 minutos y las actividades emblemáticas que impulsaron el proceso formativo.

Tabla 3

Secuencia temporal de las unidades de experiencia

Unidades de experiencia	Propósito	Nº de sesiones	Espacio pedagógico vivencial
Diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro.	Expresión corporal como mediación del diálogo y reconocimiento del otro	3	“Líder invisible”, “Círculo de la corresponsabilidad”
Cuerpos que cooperan: habilidades sociomotrices para el reconocimiento del otro.	Habilidades sociomotrices como prácticas de encuentro, ayuda mutua y resolución colectiva	3	“La Máquina Humana”, coordinación grupal en circuitos
Conflicto como posibilidad: corporalidad, negociación y gestión de tensiones.	Dinámicas corporales orientadas a la planificación personal y la auto evaluación	2	“Tejido Social Humano”, reto “La Isla”
Construir el nosotros: acuerdos emergentes desde la experiencia lúdica.	Codiseño de normas corporales y construcción participativa de acuerdos	2	“Decido, jugamos, mejoramos”, “Juego sin reglas”
Cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión.	Narrativas corporales y proyección de aprendizajes a contextos cotidianos	3	“Carta al futuro después del esfuerzo”, “Mi historia en pasos”

La puesta en práctica del diseño curricular permitió confrontar las actividades e intencionalidades formuladas durante la etapa de planificación con las condiciones reales del CPMSBOG y la experiencia encarnada por los participantes. Lejos de reducirse a una

evaluación de cumplimiento, este ejercicio analítico parte de la conciencia de que lo planeado nunca se ejecuta sin transformaciones, y que esas transformaciones son en sí mismas parte del aprendizaje pedagógico.

Análisis Unidad de experiencia 1

Tenía como propósito establecer una relación pedagógica horizontal y generar un clima grupal de confianza, reconocimiento y participación activa. Se preveían actividades como el líder invisible, cadena de responsabilidades y círculo de la corresponsabilidad, orientadas a que los participantes ensayarán roles rotativos, tomaran decisiones colectivas y asumieran tareas sin vigilancia externa. La expectativa era inaugurar un espacio donde el cuerpo pudiera moverse sin ser vigilado, y donde el grupo comenzará a reconocer que la educación no es sólo recibir, sino participar como una expresión del dar, del compartir

Desde la primera sesión fue evidente que el grupo arrastraba una historia de relaciones marcadas por la competencia y la desconfianza. Aunque la disposición inicial fue cautelosa, las actividades de contacto leve y cooperación básica permitieron ir desmontando ciertas rigideces. El líder invisible reveló jerarquías implícitas, que fueron verbalizadas y problematizadas en el espacio reflexivo posterior. A diferencia de lo anticipado, fue necesario sostener más tiempo del previsto en la fase de “acomodación corporal” antes de pasar a tareas colaborativas más complejas.

Uno de los aprendizajes emergentes fue reconocer que para hablar de corresponsabilidad no bastaba con invitar a participar: era necesario construir condiciones materiales y afectivas para que esa participación fuera posible. Esto implicó modificar el ritmo, reforzar gestos de validación interpersonal y extender los espacios de cierre para permitir una elaboración colectiva más pausada.

Las adaptaciones y decisiones pedagógicas que se dieron en esta unidad fueron:

- Se redujo la carga física de algunas actividades para facilitar mayor atención a la dimensión vincular.
- Se incorporaron pausas narrativas donde cada participante podía compartir experiencias previas de desconfianza en espacios educativos o penitenciarios.
- Se decidió postergar la actividad cadena de responsabilidades hasta que el grupo mostrara señales más consistentes de coordinación espontánea.

Como parte de los aprendizajes pedagógicos se evidenció que la corresponsabilidad no es un punto de partida, sino un efecto posible de una mediación sostenida. El cuerpo funcionó como mediador lento, no inmediato, y permitió descubrir que incluso en contextos saturados de control, es posible abrir espacios donde la presencia del otro deje de ser amenaza para convertirse en sostén. El equipo en formación reconoció que la escucha corporal es una habilidad pedagógica que exige tiempo, humildad y renuncia al control de los tiempos escolares tradicionales.

Análisis Unidad de experiencia 2

Esta unidad fue concebida como una transición entre la apertura vincular de la unidad 1 y el ingreso a formas más estructuradas de interacción cooperativa. El foco no estaba en el desarrollo técnico motriz, sino en el uso del cuerpo para producir sincronización, coordinación y ajuste relacional. Actividades como la máquina humana, coordinación grupal en circuitos y triki humano fueron diseñadas para activar la percepción del otro como complemento, no como rival, y para experimentar la interdependencia desde la acción física compartida. Se preveía que el grupo transitara desde movimientos individuales hacia dinámicas de complejidad grupal, sosteniendo el cuidado como principio.

Fue atravesada por condiciones que tensionaron el desarrollo de las sesiones: la inestabilidad del clima, el ruido ambiental, el cambio de espacio por reasignación logística, y

una interrupción por disturbios internos. Todo ello implicó una alteración del plan previsto y obligó al equipo a reorganizar no solo las actividades, sino el modo de abordarlas. No obstante, lo que se logró fue significativo.

Las actividades realizadas revelaron un umbral corporal que, si bien no estaba expresado en palabras, se manifestaba en las distancias, en la rigidez postural, y en las dificultades para coordinar el tiempo del otro. Al inicio, las propuestas físicas generaban incomodidad o burlas defensivas. Sin embargo, en el transcurso de la segunda sesión, se comenzó a observar una disposición creciente a exponerse corporalmente sin sarcasmo. La actividad de la máquina humana, en particular, permitió elaborar imágenes colectivas que exigían atención a los ritmos, al equilibrio compartido y al peso del cuerpo del otro, las adaptaciones y decisiones pedagógicas se modificaron en los tiempos establecidos junto con el nivel de exigencia física de las actividades para adaptarlas al estado del grupo:

- Se suspendió la actividad triki humano por falta de condiciones climáticas y se reemplazó por una versión estática, centrada en estrategias de coordinación desde el lugar.
- Se incorporaron elementos narrativos en medio de los ejercicios para habilitar la risa como forma de contención y no de disuasión.

Este espacio visibilizó que el cuerpo, incluso cuando está condicionado por el encierro, guarda aún la posibilidad de conectarse con otros desde la sincronía y el apoyo mutuo. Las experiencias de coordinación, por mínimas que fueran, permitieron activar una sensibilidad colectiva que no dependía del éxito motriz, sino del gesto compartido. Se entendió que la cooperación no se enseña explicando su importancia, sino habilitando espacios donde lo colectivo se vuelve condición de posibilidad de la acción misma.

Para el equipo pedagógico, este espacio representó una lección en cuanto a los límites del diseño: no todo puede ser previsto, pero casi todo puede ser resignificado si se sostiene

una actitud de escucha, flexibilidad y respeto por el estado real del grupo. La pedagogía corporal no consiste en aplicar movimientos, sino en leer lo que los cuerpos necesitan para empezar a moverse juntos.

Análisis Unidad de experiencia 3

Fue diseñada para abordar el conflicto como parte inherente de la vida colectiva, especialmente en un entorno como el penitenciario, donde las tensiones son frecuentes, los desacuerdos suelen resolverse mediante mecanismos de dominación o retirada, y el conflicto raramente se trabaja como objeto pedagógico. Las actividades previstas relevos a ciegas, tejido social humano y reto la isla buscaban generar condiciones para experimentar desacuerdos, frustraciones y negociaciones en un entorno protegido, donde el error no implicara sanción, y donde el cuerpo pudiera aprender nuevas formas de gestionar el disenso sin recurrir a la agresión o la sumisión.

Las sesiones de esta unidad fueron profundamente significativas, pero también emocionalmente exigentes. Al tratarse de dinámicas en las que el grupo debía tomar decisiones en medio de la tensión, se reactivaron patrones de desconfianza, competencias latentes entre patios, y posturas dominantes por parte de algunos participantes. El trabajo corporal se volvió rápidamente un espejo de las jerarquías internas y de los modos habituales de gestionar la diferencia.

Durante el tejido social humano, por ejemplo, surgieron tensiones visibles: gritos, indicaciones contradictorias, bloqueos. En lugar de interrumpir la actividad, el equipo decidió sostenerla hasta que el grupo solicitará una pausa. Esa decisión permitió que, al regresar, fueran los propios PPL quienes reformularon el modo de organizarse, asignando roles nuevos y proponiendo una segunda ronda en la que la resolución no fuera producto del azar ni del autoritarismo, sino de la coordinación mutua.

La actividad el reto de la isla mostró una doble lectura del conflicto: en la primera ejecución, se impuso una lógica de supervivencia individual; en la segunda, emergió la idea de alternancia, turno y acuerdo. La transformación no fue completa, pero fue suficiente para que la sesión cerrará con una reflexión grupal en la que varios participantes reconocieron que habían "gritado de más" o "ganado a costa de perder al grupo", en las adaptaciones y decisiones pedagógicas:

- Se extendieron los tiempos de diálogo y análisis después de cada actividad para contener emociones fuertes sin interrumpir el proceso.
- Se redujo la carga física para priorizar la dimensión simbólica del conflicto.
- Se permitió que los participantes reescribieran parcialmente las consignas, incorporando elementos que les dieran mayor sentido.

Se mostró que el conflicto, cuando es transitado desde una mediación corporal, puede convertirse en dispositivo de aprendizaje colectivo. Lo importante no fue evitar el conflicto, sino generar condiciones para que se volviera narrable, asumible, resignificable. El equipo aprendió que el conflicto no es necesariamente pedagógico por estar presente, sino cuando se acompaña sin juzgarlo ni contenerlo en exceso. La clave estuvo en sostener el vínculo durante la tensión, y no en apagarla.

Para los PPL, esta fue una de las primeras experiencias en las que el conflicto no devino sanción ni exclusión. El cuerpo no fue controlado, sino escuchado. Esa diferencia pequeña, pero fundante fue señalada por varios como el momento en que comenzaron a sentir que el espacio de Educación Física podía ser también un espacio de legitimidad y de aprendizaje no violento.

Análisis Unidad de experiencia 4

Esta unidad de experiencia fue concebida para profundizar en la construcción autónoma de normas y acuerdos desde una lógica dialógica y situada. A diferencia de los enfoques tradicionales que promueven la convivencia como una lista de comportamientos deseables, aquí se planteó ensayar la producción colectiva de reglas como ejercicio pedagógico en sí mismo. Las actividades “Decido, jugamos, mejoramos” y “El juego sin reglas (aún)” se diseñaron para propiciar procesos deliberativos reales, en los que el grupo tuviera que definir, modificar o sostener estructuras de juego sin intervención directa del educador. El foco estaba en activar la corresponsabilidad como práctica corporal, no como valor abstracto.

Las sesiones de esta unidad fueron de las más potentes en términos de agencia pedagógica de los participantes. Desde el inicio, se evidenció que el grupo tenía múltiples referentes previos sobre reglas impuestas, pero muy poca experiencia de construcción autónoma de normas. La primera actividad generó incomodidad: algunos preguntaban “¿entonces quién manda?”, otros expresaban que “sin reglas no se puede jugar”. Esa incertidumbre inicial fue clave para develar los automatismos internalizados respecto al orden y la autoridad.

Con el correr de los minutos, comenzaron a emerger propuestas fragmentarias. Se formaron subgrupos que sugerían ideas, que eran aceptadas, rechazadas o adaptadas por otros. El rol del equipo pedagógico fue sostener ese proceso sin intervenir, registrando, acompañando y garantizando un marco de cuidado. Lo que se configuró no fue un “gran juego final” estructurado, sino una experiencia de negociación colectiva encarnada, con pausas, conflictos, acuerdos parciales y decisiones que luego fueron ajustadas en la segunda sesión del espacio.

El mayor aprendizaje no estuvo en la eficacia del juego, sino en la forma en que el grupo sostuvo la necesidad de convivir en la toma de decisiones. Algunos participantes, habitualmente dominantes, cedieron lugar; otros, más retraídos, intervinieron con ideas que se integraron a la propuesta común. El cuerpo, en este espacio, fue territorio de ensayo democrático: cada gesto, cada sugerencia corporalizada, cada silencio o movimiento no fue accesorio, sino parte constitutiva del vínculo pedagógico, en las adaptaciones y decisiones pedagógicas:

- Se eliminaron todas las consignas previas y se trabajó exclusivamente desde el encuadre: materiales dispuestos, tiempo delimitado y apertura total a la creación.
- Se aceptó la fragmentación como parte del proceso: no se forzó la unidad ni la convergencia, se trabajó con la diversidad de propuestas.
- Se priorizó el análisis de lo vivido en lugar del producto final; cada regla propuesta fue analizada colectivamente en términos de cuidado, legitimidad y pertinencia.

Esto permitió vivenciar la convivencia no como meta, sino como proceso frágil, situado y dependiente de la implicación de los cuerpos. No hubo un único momento de cohesión grupal, pero sí múltiples gestos de construcción que mostraron que lo común no se impone, se ensaya. El juego funcionó como espacio de ensayo democrático, no por la calidad de las reglas producidas, sino por el hecho de haber sido elaboradas colectivamente desde el movimiento, la escucha y el conflicto.

Para el equipo pedagógico, este espacio reafirmó que sostener la incertidumbre, permitir que el grupo se equivoque, se desorganice y vuelva a organizarse, es un acto de confianza profunda en la capacidad formativa del vínculo. La convivencia no se enseña: se

construye en la acción, en el roce, en la palabra compartida y en la disposición a reorganizarse con otros.

Análisis Unidad de experiencia 5

Ésta se concibió como unidad de cierre pedagógico, pero no en clave conclusiva, sino como oportunidad para reconfigurar narrativamente el proceso vivido. A través de actividades como “Mi historia en pasos” y “Carta al futuro después del esfuerzo”, se buscaba generar experiencias que integraran lo corporal, lo simbólico y lo autobiográfico. La intencionalidad no estaba puesta en “evaluar logros”, sino en ofrecer una mediación reflexiva para resignificar la trayectoria compartida, valorar las transformaciones emergentes, y afirmar la posibilidad de proyectarse más allá del encierro, desde la voz propia.

La implementación de esta unidad se enriqueció con aportes no previstos en el diseño: además de las actividades planificadas, surgieron espontáneamente propuestas artísticas y performativas organizadas por los propios participantes, como canciones de rap, representaciones teatrales breves y coreografías grupales, que se integraron como parte del cierre del proceso. Estas producciones, lejos de ser un espectáculo o una “muestra final”, fueron vividas por el grupo como formas legítimas de expresar lo que habían vivido, sentido y transformado durante el PCP.

La actividad “Mi historia en pasos” tuvo un valor pedagógico central: permitió que cada PPL eligiera representar, mediante trayectos espaciales y corporales, aspectos significativos de su biografía. Algunos optaron por recorrer caminos rectos, otros laberínticos o circulares. Cada desplazamiento fue acompañado de una palabra, un gesto o un silencio. “Carta al futuro” dio lugar a textos intensos, no siempre optimistas, pero profundamente honestos, en los que se proyectaron dudas, compromisos, promesas, reclamos y anhelos.

Las adaptaciones y decisiones pedagógicas que se dieron en esta unidad fueron:

- Se decidió no fijar un guion para la jornada final, permitiendo que las expresiones surgieran orgánicamente del grupo.
- Se incorporaron todas las propuestas espontáneas que surgieron (baile, canto, improvisación) como parte integral de la unidad, sin jerarquías entre lo planificado y lo emergente.
- Se dispuso un cierre grupal que combinó movimiento corporal, palabra escrita y escucha mutua, sosteniendo el tono ético y afectivo del proceso.

Esto confirmó que el empoderamiento no es un efecto planificable, sino una disposición que puede emerger cuando se habilitan espacios de expresión auténtica, horizontalidad y reconocimiento. Los productos de esta unidad no fueron medibles desde indicadores técnicos, pero sí leíbles como síntomas de apropiación pedagógica profunda: la organización espontánea de presentaciones, la invitación a compañeros de otros patios, la propuesta de continuidad del proceso incluso fuera del aula, mostraron que lo vivido había excedido los límites del horario, del espacio y del rol asignado.

Para el equipo docente, este espacio tensionó los modos tradicionales de cierre. No hubo “evaluación final” en sentido estricto, pero sí hubo comprensión situada, apropiación simbólica y proyección. Se reafirmó la importancia de abrir espacios no solo para narrar lo vivido, sino para imaginar lo que aún es posible. El cuerpo, en este espacio, no solo fue memoria: fue futuro.

Evaluación final: lectura reflexiva, colectiva y crítica

La evaluación al cierre del proceso no respondió a una estructura terminal, ni pretendió sintetizar resultados. Fue una extensión de la práctica pedagógica, diseñada para recuperar la experiencia desde los lenguajes que los participantes habían activado a lo largo

de la intervención: el cuerpo, la palabra, la producción simbólica. Lo que se propuso fue habilitar un espacio de reflexión colectiva que permitiera poner en común, desde diferentes formas expresivas, cómo fue vivido el proceso, qué fue significativo y qué se proyectaba desde allí.

Las jornadas finales comenzaron con una serie de expresiones espontáneas organizadas por los propios PPL. No se trató de una muestra institucional. El grupo decidió presentar improvisaciones, bailes colectivos, textos escritos y cantos que resumían escenas, emociones o aprendizajes del ciclo compartido. Esta forma de apertura no fue prevista en el diseño inicial, pero reveló la necesidad del grupo de reapropiarse del espacio pedagógico no solo como lugar de intervención, sino como entorno en el que su palabra tuviera valor. A partir de esa disposición, se habilitaron tres momentos evaluativos complementarios: la autoevaluación, la coevaluación entre pares y una instancia de heteroevaluación del equipo facilitador.

La autoevaluación no fue pensada como autovaloración de desempeños, sino como ejercicio de reconstrucción narrativa de la experiencia. Cada participante respondió, oral o por escrito, a un conjunto de preguntas abiertas: ¿Qué aprendí? ¿Qué me interpeló? ¿Qué fue significativo para mí? ¿Qué cambiaría? Estas preguntas no fueron aplicadas en formato estándar, sino ofrecidas como disparadores para la conversación o la escritura. En algunos casos, los participantes dictaron sus respuestas. En otros, prefirieron hacerlo de forma colectiva. Las producciones recogidas no se clasificaron ni se cuantificaron. Se trataron como fragmentos de sentido, como enunciaciones legítimas desde un lugar que ha sido históricamente negado.

La coevaluación se desarrolló en grupos pequeños. Fue moderada por los propios participantes, quienes eligieron cómo organizar la conversación. Las preguntas sugeridas apuntaban a la experiencia compartida: ¿Cómo trabajamos juntos?, ¿Qué dificultades y qué

hallazgos tuvimos como grupo?, ¿Qué acuerdos sostuvimos y cuáles no? El equipo docente registró las conversaciones a través de relatorías y notas de campo. No intervino en las discusiones, salvo cuando se le solicitó. Estas conversaciones revelaron tensiones y aprendizajes. No hubo unanimidad, ni era deseable que la hubiera. Lo que apareció fue un conjunto de voces que, al escucharse, reconfiguraban el sentido de lo vivido.

La heteroevaluación del equipo docente fue planteada como ejercicio de crítica pedagógica. Se propuso que los PPL pudieran valorar el proceso de acompañamiento sin expectativas de aprobación ni de corrección. Se preguntó si se sintieron escuchados, si las actividades les permitieron expresarse, si los contenidos trabajados se vincularon con su experiencia. También se les pidió que nombraran aspectos que, a su juicio, deberían cambiarse. Las respuestas recogidas fueron diversas. Algunas valoraron el espacio. Otras señalaron ritmos excesivos o actividades poco comprensibles. Lo relevante no fue la coincidencia, sino el hecho de que esa retroalimentación pudiera formularse desde un lugar horizontal, donde el rol docente también es interpelable.

En conjunto, estas instancias no produjeron una evaluación en términos de eficacia. Produjeron una lectura situada, crítica y parcial de la experiencia. No se buscó cerrar el proceso, sino ampliar su capacidad de interpretación. Evaluar fue, aquí, un acto de restitución: de la palabra, del gesto, de la posibilidad de decir algo propio sobre lo vivido.

La evaluación de cierre fue, sin duda, uno de los momentos de mayor densidad pedagógica del proceso. No fue diseñada por el equipo, sino por los propios PPL, que propusieron sin haber sido invitados a hacerlo una jornada de presentaciones en las que el cuerpo se volvió signo de afirmación colectiva. Hubo rap, baile, dramatizaciones, una comparsa organizada por patios, y múltiples formas de puesta en escena en las que lo vivido durante las semanas anteriores se tradujo en coreografías espontáneas y textos orales cargados de sentido. El equipo no intervino en la organización; fue testigo de un

acontecimiento educativo que superó cualquier objetivo proyectado. Los PPL no repitieron contenidos: proyectaron estéticamente una experiencia que habían hecho propia.

La información recogida durante las sesiones finales del PCP fue organizada con base en categorías cualitativas que no surgieron de un esquema previo, sino que fueron construidas progresivamente, a partir de la observación, el registro continuo y las conversaciones sostenidas con los participantes. No se trató de reducir los datos a variables, sino de identificar regularidades, tensiones, desplazamientos y formas de sentido que aparecieron a lo largo del proceso y especialmente en el momento de evaluación colectiva.

Se reconocieron cuatro criterios centrales de análisis, que sirvieron como ejes para leer los testimonios, los gestos y las decisiones que emergieron en las distintas formas de evaluación:

La Transformación subjetiva, Por categoría que recoge aquellos indicios, relatos o acciones en los que los participantes reconocieron algún cambio en su forma de relacionarse con el cuerpo, con los otros o con el espacio educativo. No se trata de evaluar una “mejora” conductual, sino de identificar señales de desplazamiento en la percepción de sí. En varias cartas escritas durante la autoevaluación, se nombraron experiencias de “haber perdido el miedo al grupo”, “atreverse a hablar en público”, “jugar sin necesidad de imponerse”. Estas formulaciones, aun fragmentarias, revelan una transformación del modo en que algunos participantes se sitúan en el espacio colectivo.

La Participación crítica, en donde se agrupan las expresiones que dan cuenta de una apropiación activa del proceso, ya sea a través de propuestas, intervenciones en la dinámica grupal o cuestionamientos a lo que no funcionó. La decisión de varios PPL de organizar presentaciones artísticas espontáneas, proponer modificaciones a las actividades o incluso solicitar que ciertas sesiones se repitieran, son ejemplos de esta categoría. También se consideraron las críticas formuladas al equipo docente, en las que se cuestionó la duración de

algunas dinámicas o la velocidad en el desarrollo de los contenidos. Estas observaciones no fueron tratadas como objeciones, sino como manifestaciones de compromiso con la experiencia.

La Pertinencia del contenido, eje que permitió identificar en qué medida los contenidos trabajados fueron percibidos como relevantes para la realidad concreta de los participantes. Algunas respuestas afirmaron que las sesiones “sirvieron para pensar cómo relacionarse con otros en el patio”, que “lo del conflicto ayudó a no explotar de una” o que “nunca nos habían preguntado qué queríamos hacer con el cuerpo”. Estas expresiones no fueron sistemáticas, pero sí suficientes para sostener que una parte del grupo estableció una conexión significativa entre lo propuesto y su experiencia cotidiana en el contexto de encierro.

La Relación pedagógica, en donde se analizó la forma en que se vivió el vínculo con el equipo facilitador. Aunque no todos los participantes expresaron valoraciones explícitas, se identificaron afirmaciones en las que se destacó la escucha, el respeto, la falta de imposición y la posibilidad de disentir sin ser sancionado. También aparecieron comentarios que evidenciaban el reconocimiento del equipo como interlocutor válido, pero no idealizado. Esto fue considerado un indicador de horizontalidad: la pedagogía no se vivió como autoridad externa, sino como presencia confiable que acompañó sin dominar.

Estas categorías no agotaron el análisis, pero permitieron establecer una lectura razonada de la experiencia evaluativa. No se trató de sistematizar resultados, sino de organizar las voces que emergieron, no siempre de manera ordenada, pero sí cargadas de sentido. El valor de esta evaluación no estuvo en lo que midió, sino en lo que hizo posible: decir algo sobre uno mismo, con otros, desde un lugar habitualmente negado para la expresión subjetiva.

Evaluar como acto pedagógico liberador

En el contexto en que se desarrolló este proyecto, marcado por la vigilancia institucional, la fragmentación de los vínculos y la desconfianza en el discurso educativo, asumir la evaluación como acto pedagógico liberador no fue una elección decorativa. Evaluar, en esta propuesta, no consistió en valorar lo aprendido desde criterios externos, sino en construir las condiciones para que los propios participantes pudieran interpretar lo vivido, expresar lo que les interpeló y nombrar lo que consideran significativo. Esta forma de evaluación no pretendió validar el diseño ni cuantificar logros. Se propuso como una práctica reflexiva que reafirmara la capacidad de cada sujeto para pensarse, decir(se) y proyectarse.

Esta orientación no significó que todo resultara armónico. La evaluación no buscó confirmar certezas, sino habilitar preguntas. En más de una ocasión, los ejercicios de autoevaluación revelaron tensiones no resueltas, silencios persistentes o gestos de incomodidad. Estos elementos no fueron leídos como fallas del dispositivo, sino como señales de que el proceso fue habitado con honestidad. Lo que se compartió no siempre fue entusiasta ni esperanzador, pero fue genuino. Desde la perspectiva freireana, esta honestidad es parte de la práctica liberadora: se trata de ofrecer espacios donde el sujeto pueda decir lo que necesita, no lo que se espera que diga.

Uno de los aprendizajes que deja este proceso es que no hay evaluación transformadora si no se modifican las condiciones del vínculo. La horizontalidad no se decreta, se construye. Y se pone a prueba, sobre todo, cuando el educador se expone a ser interpelado. La inclusión de la heteroevaluación crítica por parte de los PPL fue, en este sentido, un gesto coherente con la lógica del proyecto. Escuchar esas voces, registrarlas sin defenderse, permitir que se conviertan en material para la reelaboración pedagógica, fue parte del compromiso que asumimos desde el inicio.

Evaluar de esta manera no garantiza transformaciones inmediatas. Pero crea condiciones para que lo vivido no se cierre sobre sí mismo, sino que se proyecte. Esa proyección no depende del sistema evaluativo, sino de lo que el grupo hace con esa posibilidad. Algunos la toman. Otros la observan a distancia. Lo importante es que esté ahí: que el espacio educativo no clausure el sentido, sino que lo abra, incluso si es de forma incompleta.

La evaluación en este PCP no fue una técnica más. Fue parte del acto pedagógico mismo. No se aplicó al final del proceso, sino que lo acompañó, lo tensionó y lo interrogó. Y si tuvo algún valor, fue el de haber permitido que, aún en el encierro, los sujetos que participaron pudieran sostener, por un instante, el derecho a decir sobre sí mismos sin temor a ser corregidos.

Coherencia entre la propuesta, su implementación y el enfoque adoptado

Una propuesta curricular que se pretende transformadora solo cobra sentido si logra sostener, más allá del diseño, una práctica pedagógica que encarne sus principios, los confronte con la realidad y los ajuste sin renunciar a su horizonte ético. La implementación del PCP en la Cárcel La Modelo constituyó precisamente ese ejercicio de verificación situada: poner a prueba un marco teórico y metodológico que no buscaba imponerse como modelo, sino operar como dispositivo de intervención crítica en un espacio históricamente atravesado por la fragmentación relacional, la disciplina del cuerpo y la exclusión educativa.

El enfoque adoptado centrado en la pedagogía corporal crítica, el modelo de responsabilidad personal y social y la educación popular no se asumió como repertorio cerrado de referentes, sino como guía para leer el contexto, para orientar la toma de decisiones y para sostener la coherencia interna del proceso. La Educación Física no fue pensada como un área de instrucción técnica, si no como espacio sociomotriz donde se propuso, desde el inicio, como lenguaje de construcción comunitaria, y como forma encarnada de reapropiación subjetiva.

En esa capacidad de adaptación sin dilución, se sostuvo la coherencia con el enfoque. No se trató de ceñirse a un plan, sino de mantener con fidelidad crítica la intención pedagógica. Incluso las limitaciones logísticas ausencia de materiales, cancelaciones por disturbios internos, pérdida de sesiones por traslados administrativos fueron leídas no como fallos, sino como condiciones estructurales que interpelaban la propuesta y exigían de ella una flexibilidad responsable. No todo fue posible, pero todo lo realizado mantuvo como norte la dignificación del sujeto a través del vínculo, del cuerpo y de la palabra.

A nivel relacional, la propuesta logró transformar la manera en que los participantes se posicionaban frente al otro, frente al grupo y frente al equipo pedagógico. Al cierre del proceso, se hizo evidente una reconfiguración del espacio de clase: dejó de ser una zona de vigilancia o indiferencia para convertirse en un espacio apropiado, cuidado y organizado colectivamente. La emergencia de propuestas artísticas autónomas, el sostenimiento de la palabra en los espacios de reflexión y la presencia constante de un tono afectivo entre pares mostraron que lo pedagógico había trascendido el tiempo asignado a la clase. El aprendizaje no se agotó en la sesión, sino que se filtró en la vida cotidiana del patio.

Ahora bien, sostener la coherencia no significó idealizar el proceso. Hubo tensiones que no se resolvieron, reticencias que persistieron, e incluso episodios de conflicto interno que exigieron intervenciones mediadoras para evitar rupturas en la dinámica grupal. Estas situaciones no deslegitiman lo vivido: lo hacen más real. La pedagogía crítica no es garantía de armonía, sino apuesta por la confrontación formativa. Y en ese sentido, los desacuerdos, los errores y las tensiones se convirtieron también en contenido pedagógico, en parte del proceso de formación tanto para los PPL como para los docentes en formación.

Finalmente, el proyecto no se clausura con su implementación. Quedan abiertos interrogantes y líneas de continuidad que trascienden el tiempo formal de intervención. La sistematización permitió identificar elementos transferibles a otras experiencias —como el rol del cuerpo como mediador del conflicto, o el valor de lo artístico como lenguaje de evaluación—, pero también aspectos que deberán ser repensados en futuras implementaciones: la necesidad de una estructura más sólida de acompañamiento, el fortalecimiento de mecanismos de evaluación de impacto no cuantitativos, o la incorporación de estrategias interpatio para evitar segmentaciones en el proceso.

La coherencia, en este caso, no se mide por fidelidad al diseño, sino por la capacidad de sostener un horizonte ético en medio de lo incierto. Y en ese ejercicio inestable, inacabado, pero profundamente pedagógico radica el principal valor formativo de este PCP.

El análisis de estas sesiones no puede reducirse a la variable de cumplimiento. Cada sesión fue un espacio pedagógico atravesado por lo emergente: hubo días en los que el conflicto entre internos interrumpió el trabajo previsto, y otros en los que el grupo propuso dinámicas que enriquecieron el sentido formativo más allá de lo anticipado. La planeación no funcionó como guion, sino como estructura porosa, que se sostuvo precisamente en su capacidad de adaptarse.

Uno de los momentos más significativos del proceso fue la consolidación de la comparsa final, una actividad no prevista inicialmente, pero que surgió por iniciativa de los propios participantes como forma de mostrar lo vivido. En esta puesta en escena confluyeron elementos del baile, el canto, la rima improvisada y la organización colectiva, y se convirtió en una expresión pedagógica potente de agencia, apropiación del proceso y afirmación identitaria. La participación de actores externos (autoridades del penal, fundaciones aliadas, medios) no alteró el sentido interno del acto: fue una visibilización de lo que ya se había construido dentro del aula.

Momentos de clase

El recibimiento inauguró cada sesión con un saludo personalizado que suspendió, siquiera por cinco minutos, la rigidez penitenciaria e instauró un clima de respeto. Al preguntar por el estado de ánimo y revalidar los acuerdos colectivos, el docente activó la línea dialógica del modelo CREAD y situó a los participantes en una relación de corresponsabilidad que les permitió percibir el aula como espacio propio. Esa breve interlocución, al restituir la palabra como vínculo, fracturó la lógica de control y sentó las bases para un intercambio horizontal. De este modo, la entrada al encuentro se convirtió en un umbral simbólico donde cada interno comenzó a reconocer en el otro un interlocutor legítimo, condición indispensable para el despliegue corporal posterior.

El diálogo situado ocupó un segundo momento de treinta minutos y funcionó como mesa de negociación pedagógica; ahí el grupo revisó los acontecimientos del pabellón, ajustó las metas motrices y distribuyó roles según la necesidad colectiva. Esta conversación, guiada por la línea crítica-autónoma del CREAD, favoreció la participación genuina prevista en el enfoque TPSR al desplazar las decisiones del docente al colectivo. Al problematizar las jerarquías internas, los reclusos asumieron responsabilidades específicas que resignificaron la práctica motriz como acción consciente y compartida. Así, la planificación conjunta garantizó coherencia metodológica y preparó el terreno para una ejecución corporal conectada con la realidad intramuros.

La reflexión compartida llegó tras la actividad física y dedicó diez minutos a interrogar lo ocurrido, explicitando aprendizajes y revisando los compromisos asumidos. Al situar la experiencia en un horizonte de sentido más amplio, este momento activó la línea reflexiva del modelo y, simultáneamente, la dimensión de liderazgo-transferencia propuesta por TPSR. Los participantes analizaron la pertinencia de las estrategias empleadas, reconocieron aciertos y señalaron ajustes, consolidando la autorregulación colectiva. Esa

mirada crítica, anclada en la voz propia, demostró que la educación física podía trascender el entretenimiento para convertirse en práctica de agencia.

La apropiación extendió el proceso fuera del aula al proponer acciones concretas en la vida cotidiana del centro: cuidar un espacio común, replicar una dinámica en el patio o acompañar a un compañero rezagado. Este momento, sostenido por la línea emancipadora del CREAD y la noción de transferencia del TPSR, trasladó el saber corporal al entorno penitenciario y proyectó su impacto hacia la convivencia diaria. Al asumir la tarea de dar continuidad a lo vivido, los internos reforzaron su sentido de pertenencia y comprobaron que la transformación del clima carcelario depende también de gestos mínimos pero constantes. De esta manera, la secuencia completa respeto, participación, reflexión y emancipación se hiló sin fisuras, garantizando que cada sesión respondiera al propósito formativo del Proyecto Curricular Particular.

5. Análisis final y proyección de la propuesta

Este capítulo se propone como un espacio de análisis articulado de la experiencia pedagógica desarrollada, no en términos de resumen, sino como lectura crítica de lo vivido, diseñada desde una mirada que integra lo humanístico, lo pedagógico y lo disciplinar. La implementación del PCP en el contexto penitenciario no se agota en los resultados obtenidos ni en los instrumentos aplicados, sino que plantea interrogantes de fondo sobre el sentido de educar desde el cuerpo en condiciones de encierro, sobre la posición del educador y sobre la posibilidad de sostener una práctica que no se limite a la intervención, sino que proyecte un horizonte formativo transformador.

Este cierre no tiene como objetivo clausurar el proceso, sino reorganizar sus sentidos desde tres dimensiones complementarias: el saber-ser, que recupera las transformaciones subjetivas y relacionales del proceso; el saber-hacer, que interroga las decisiones pedagógicas y la figura del educador en formación; y el saber-saber, que sitúa a la Educación Física como campo de conocimiento capaz de generar vínculos, aprendizajes y pensamiento crítico. A partir de esta estructura, se analizan los aprendizajes emergentes, los límites del diseño, las decisiones tomadas, y las proyecciones que podrían permitir dar continuidad y expansión a esta experiencia, entendida no solo como práctica profesional, sino también como afirmación de un proyecto de vida comprometido con la dignidad educativa en los márgenes institucionales.

Uno de los hallazgos más significativos del proceso no se manifestó únicamente en el desarrollo de las sesiones, sino en lo que sucedió fuera de ellas. La experiencia no se agotó en el aula ni se circunscribió al momento pedagógico formal. Varios participantes comenzaron a replicar, adaptar o reinterpretar algunas de las prácticas vividas desde juegos cooperativos hasta formas de resolver tensiones en otros espacios de socialización dentro del penal. En más de una ocasión, surgieron relatos de actividades espontáneas organizadas por los mismos

internos en sus patios, donde retomaban ejercicios aprendidos o proponían versiones propias de dinámicas que promovían el respeto por el turno, la mediación del conflicto o el cuidado colectivo.

Esto no fue producto de un contenido enseñado, sino del empoderamiento progresivo que habilitó el proceso: los sujetos no solo participaron, sino que se apropiaron críticamente de las herramientas vividas, traduciéndolas a su realidad cotidiana. En ese gesto de replicabilidad autónoma, se hizo visible una de las aspiraciones más profundas de esta propuesta: que la Educación Física, cuando se asume como praxis dialógica, puede contribuir a la formación de sujetos capaces de incidir en sus entornos, incluso en condiciones de encierro.

Convivencia CREAD-Da desde la experiencia corporal.

La propuesta se diseñó con la convicción de que la convivencia positiva no puede entenderse en términos de disciplina impuesta ni de ausencia de conflicto, sino como la construcción situada de acuerdos, vínculos y prácticas de cuidado. En este sentido, cada unidad de experiencia contribuyó a cambiar las lógicas del encierro, proponiendo otras formas de estar con el otro desde el cuerpo, la palabra y la acción compartida.

Durante el proceso, se observaron conductas emergentes que dan cuenta de un giro en la forma como los PPL interactuaban entre sí. En sesiones como El líder invisible o Cadena de responsabilidades, se comenzaron a replicar gestos de coordinación espontánea, ofrecimiento voluntario para asumir tareas grupales y acuerdos no impuestos para organizar la actividad. El juego, al funcionar como mediador, permitió que muchos participantes encontraran vías no agresivas para expresarse, y que surgieran diálogos entre pares sobre lo vivido y lo que podría mejorarse. En actividades de oposición reglada, como Triki humano o La isla, la competencia cedió paso a la colaboración estratégica, y el error dejó de ser motivo de burla para convertirse en insumo de reflexión colectiva.

Estos comportamientos no fueron aislados. Al final del proceso, varios internos reportaron haber utilizado algunas dinámicas en sus patios, y se evidenciaron formas de liderazgo colaborativo que antes no se reconocían. El trabajo corporal, desde la Educación Física, se transformó así en una pedagogía de la presencia compartida: habitar juntos un espacio, escucharse en la acción, asumir responsabilidades y reorganizar la vida común desde el movimiento.

Aprendizajes pedagógicos: sujetos, relaciones, cuerpo

La implementación del PCP en el CPMSBOG no puede evaluarse únicamente por el cumplimiento de las sesiones previstas ni por el grado de adhesión de los participantes. Su valor formativo radica en los desplazamientos subjetivos y relacionales que se produjeron —a veces de forma visible, otras en gestos mínimos— en el modo en que los cuerpos se vincularon, las reglas se negociaron y los espacios se resignificaron. Más que logros acumulativos, lo que emergió fueron condiciones de posibilidad para el aprendizaje, entendiendo este no como acumulación de saberes, sino como transformación situada de las relaciones.

Entre los PPL, se observaron señales claras de apropiación del espacio pedagógico como territorio propio: desde la disposición a reorganizar el juego, hasta la propuesta autónoma de actividades artísticas, pasando por la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento de tensiones sin necesidad de mediación externa. Estas acciones, aunque no cuantificables, dan cuenta de procesos de agencia, cuidado mutuo y legitimación de la palabra. En muchos casos, quienes al inicio evitaban el contacto o permanecían en silencio, terminaron interviniendo activamente en el diseño del juego, en la reflexión colectiva o en la organización de las presentaciones de cierre.

Uno de los aprendizajes más consistentes fue la posibilidad de disentir sin violencia. Las sesiones donde emergieron desacuerdos en la construcción de reglas o en la ejecución de

los juegos no derivaron en rupturas, sino en renegociaciones. Esto representa una ruptura con los patrones habituales de resolución de conflicto en el penal, y evidencia que la convivencia no se logra evitando el disenso, sino creando condiciones para habitarlo. Esa fue, sin duda, una de las lecciones más significativas del proceso: que el conflicto puede ser contenido pedagógico si se lo acompaña sin convertirlo en amenaza.

Otro aspecto relevante fue la transformación del cuerpo como mediador del aprendizaje. El cuerpo dejó de ser instrumento de disciplina o mero soporte del movimiento, para convertirse en territorio de expresión, de negociación y de memoria. Lo corporal no fue solo medio, sino contenido: los gestos compartidos, las pausas comunes, los silencios sostenidos, las decisiones físicas coordinadas se convirtieron en formas de conocimiento. En varias sesiones, se constató que la palabra llegaba después del movimiento, que el entendimiento emergía del hacer, no de la explicación.

Por su parte, el equipo de educadores en formación vivió una experiencia profundamente transformadora. Las sesiones no solo pusieron a prueba sus saberes pedagógicos, sino su capacidad de leer lo que no estaba dicho, de sostener el proceso en la incertidumbre y de actuar sin controlar. Se aprendió que el rol del educador en contextos de encierro no puede ser el de quien transmite ni el de quien dirige, sino el de quien se implica, acompaña y se deja afectar por lo que emerge. Esta pedagogía, lejos de ser improvisación, exige una preparación profunda: afectiva y corporal.

Uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer que la planificación no garantiza la formación, pero su ausencia tampoco la habilita. Lo esencial fue construir dispositivos suficientemente estructurados como para dar sentido, pero suficientemente abiertos como para alojar lo imprevisto. Esa tensión entre lo que se diseña y lo que ocurre fue el lugar desde donde se produjo lo pedagógico. Aprender a habitar esa tensión fue, para los docentes, una formación en sí misma.

Los aprendizajes de este PCP no se expresan en indicadores, sino en transformaciones: en los modos de habitar el espacio, de vincularse con otros, de usar la palabra, de disponerse al juego, de sostener el conflicto, de reconocer al otro como interlocutor. Aprender, en este caso, fue recuperar el cuerpo como lugar legítimo de construcción de comunidad, aún y especialmente en condiciones de encierro. El análisis final asume que toda práctica formativa es inacabada, y que su mayor valor pedagógico radica en la posibilidad de generar reflexión, transformación y continuidad más allá del diseño inicial.

La información recogida mediante diarios de campo, relatorías, ejercicios de auto y coevaluación, observaciones sistemáticas y espacios de retroalimentación crítica, no fue tratada como simple dato, sino como información para pensar. En este capítulo, esa materia se organiza bajo tres claves que estructuran el análisis: el saber-ser, el saber-hacer y el saber-saber.

Este ejercicio no solo revisa el impacto de la propuesta en los participantes, sino que también interroga al equipo docente en formación. Se pone en cuestión la planificación, la capacidad de leer el contexto, de sostener el vínculo, de revisar supuestos, de reconfigurar lo previsto. Evaluar la experiencia no significa emitir un juicio, sino comprender lo que fue posible y lo que no lo fue, lo que se transformó, lo que se resistió, lo que quedó pendiente.

Este análisis también proyecta: no en términos de ampliación institucional inmediata, sino como hipótesis de trabajo, como línea de continuidad formativa, como pregunta abierta para la propia trayectoria docente. La propuesta, más que un cierre, constituye un punto de partida para sostener una pedagogía que no se limite a intervenir lo que hay, sino que se atreva a imaginar lo que aún no existe.

Los aprendizajes CREAD-Dos, el saber-ser

La dimensión humanística de este proyecto no se abordó como un componente abstracto ni como valor agregado. Estuvo presente desde el momento en que se eligió la Educación Física como medio para intervenir pedagógicamente en un espacio marcado por el control, la repetición y la exclusión. El saber-ser que aquí se evalúa no remite a la adquisición de habilidades sociales, sino a la transformación de ciertas formas de relación: con el cuerpo propio, con el otro, con la palabra, con el grupo.

Durante las sesiones se observaron cambios en la disposición de los participantes a involucrarse en dinámicas colectivas, a sostener la mirada, a hablar en primera persona, a escuchar sin interrumpir, a moverse sin desconfianza. En los registros de campo aparecen frases que no buscan impresionar, pero que dicen mucho: “ya no necesito ganar para sentir que jugué bien”, “antes no saludaba a nadie y ahora llego y saludo”, “no pensé que podía estar en un grupo sin pelear”. Estos enunciados no tienen la estructura de un indicador, pero son señales claras de presencia de lo subjetivo que no se produjo por instrucción, sino por experiencia compartida.

La construcción de confianza fue gradual y nunca lineal. En varios momentos reaparecieron gestos defensivos, rechazos, silencios prolongados. Pero incluso esas formas de distanciamiento comenzaron a leerse en contexto, y ya no fueron interpretadas como resistencia inmodificable. El grupo aprendió a reconocer los límites del otro sin que eso implicara exclusión. Se sostuvo el principio de no forzar la participación, pero también se cuidó que nadie fuera apartado por decisión implícita del grupo. Este equilibrio fue frágil, pero necesario.

En los ejercicios de autoevaluación surgieron palabras que daban cuenta de un proceso de resignificación del lugar de cada uno en el grupo. Algunas de ellas: respeto, calma, entendimiento, cuidado, libertad. Ninguna fue inducida. Aparecieron en el lenguaje

propio del grupo, sin adornos ni tecnicismos. El saber-ser se manifestó en ese gesto: usar palabras propias para describir algo que hasta hace poco se vivía como ajeno.

La relación entre el cuerpo y la subjetividad fue otro eje relevante. La posibilidad de moverse sin ser observado con desconfianza, de tocar sin sentirse amenazado, de ocupar un espacio sin tener que defenderlo, permitió que se habilitaran formas nuevas de presencia. Algunos participantes lo expresaron diciendo que “el cuerpo se aflojó” o que “ya no entraban apretados a la cancha”. Estas afirmaciones tienen un valor analítico si se las vincula con el entorno: un lugar donde el cuerpo suele estar en estado de alerta, de autoprotección, de retirada.

El saber-ser que aquí se analiza no puede medirse, pero sí interpretarse. Lo que ocurrió durante el proceso no transformó el sistema penitenciario ni eliminó la violencia estructural, pero dejó marcas en el modo en que algunos sujetos se reconocieron, se autorregularon o se ofrecieron al grupo de manera distinta. Esa marca no es menor. Habla de un proceso en el que el vínculo no fue accesorio, sino parte del contenido formativo.

Lo aprendido del diseño y de la labor docente, el saber-hacer

El diseño curricular implementado fue concebido como una propuesta flexible, situada y relacional. No respondió a una estructura rígida ni a una secuencia de contenidos acumulativos. Su lógica se organizó a partir de unidades de experiencia con foco corporal, en las que el vínculo y la deliberación fueron componentes centrales. Desde esa perspectiva, el diseño no se ejecutó: se sostuvo. Lo que se proyectó en el papel fue puesto a prueba constantemente por las condiciones del contexto, por el comportamiento del grupo y por las decisiones que debieron tomarse en tiempo real.

En la práctica, esa flexibilidad se volvió exigencia. En más de una ocasión, la planificación prevista no pudo desarrollarse como estaba formulada. Las razones fueron múltiples: reconfiguración del espacio físico, suspensión de actividades por traslados,

cambios inesperados en la composición del grupo, estados emocionales que requerían otro tipo de intervención. Frente a esas situaciones, el equipo pedagógico decidió no forzar el cumplimiento de las sesiones, sino adaptar los objetivos, redefinir las dinámicas o incluso cancelar parte del contenido para proteger el proceso colectivo.

Esta capacidad de adaptación no implicó improvisación. Por el contrario, exigió una comprensión precisa de los objetivos pedagógicos y una lectura atenta de lo que estaba ocurriendo en el grupo. Fue necesario reconocer cuándo insistir en una actividad y cuándo modificarla; cuándo dejar espacio para el silencio y cuándo intervenir para sostener la participación. En ese sentido, la evaluación del saber-hacer no puede centrarse solo en las sesiones realizadas, sino en las decisiones tomadas para que el diseño mantuviera coherencia con sus principios, aun cuando debió ser transformado.

Desde el lugar del equipo docente en formación, el proceso también implicó aprendizaje. Se descubrió que la mediación pedagógica no consiste en organizar materiales ni en dar instrucciones claras, sino en estar disponible para leer lo que no está dicho, para escuchar lo que aparece en los márgenes, para sostener una propuesta aun cuando sus efectos no sean inmediatos. Se aprendió que acompañar no es conducir, y que facilitar no implica renunciar al criterio, sino usarlo con prudencia.

La relación entre lo diseñado y lo vivido fue tensa. Esa tensión no debilitó la propuesta: la fortaleció. Permitió reconocer que el diseño no es un formato a aplicar, sino un horizonte que orienta las decisiones sin esclavizarlas. La evaluación pedagógica de este proceso confirma que una planificación situada no garantiza resultados, pero sí habilita condiciones para que lo educativo ocurra como experiencia compartida, no como procedimiento.

En términos de labor docente, el proyecto permitió vivenciar el rol del educador no como figura técnica, sino como presencia social. En ningún momento el equipo se ubicó

como transmisor de conocimiento. La intervención se dio desde el vínculo, desde la escucha, desde la disposición a dejarse afectar. Esa forma de presencia, exigente y silenciosa, resultó ser una de las tareas más complejas del proceso, pero también una de las más formativas para quienes acompañaron.

La Educación Física CREAD-Da como lenguaje de transformación, el saber-saber

En este proyecto, la Educación Física no se utilizó como espacio para el desarrollo de habilidades motrices ni como medio de canalización de la energía acumulada. Tampoco se asumió como herramienta recreativa o como rutina escolar que cumple una función compensatoria dentro del régimen penitenciario. Su función fue otra: constituirse como un lenguaje capaz de habilitar procesos de expresión, encuentro, negociación, cuidado y reconstrucción del vínculo en un entorno donde el cuerpo suele estar subordinado a lógicas de control y aislamiento.

A lo largo de la implementación, se constató que el cuerpo no circula libremente en los patios. Su presencia está regulada, vigilada, marcada por distancias defensivas. En ese contexto, proponer una experiencia educativa que tenga al cuerpo como punto de partida no es una elección metodológica, sino una decisión política. La Educación Física permitió trabajar desde esa materialidad negada. No para imponer una dinámica exterior, sino para leer lo que ya estaba ocurriendo en los cuerpos: tensiones, rechazos, hábitos defensivos, modos de evitar el contacto o de intervenir sobre el otro.

Las actividades corporales no fueron tratadas como ejercicios físicos, sino como situaciones que habilitaran vínculos. La coordinación, el juego, la cooperación, el equilibrio compartido, la pausa y la reorganización del movimiento, se utilizaron como herramientas para que el grupo pudiera reconfigurar sus formas de estar juntos. El juego, entendido como estructura abierta, permitió ensayar modos distintos de relación sin necesidad de enunciarlos previamente. No hubo necesidad de explicar la empatía si el ejercicio requería sostener el

peso del compañero sin hablar. No fue necesario hablar de corresponsabilidad si el éxito del grupo dependía de una decisión compartida.

El saber disciplinar no fue reducido a una secuencia de contenidos. Se sostuvo desde una comprensión amplia de la Educación Física como práctica cultural que construye significados, formas de percepción y modos de intervención en la realidad. La corporalidad no fue tratada como dato biológico ni como superficie de entrenamiento. Fue entendida como dimensión subjetiva y social desde la cual se puede pensar, sentir, actuar y transformar. Esa lectura del cuerpo exigió también una revisión del rol docente: no se trató de dirigir ni de mostrar técnicas correctas, sino de generar condiciones para que el grupo se apropiara del movimiento como herramienta de interpretación de su experiencia.

La experiencia recogida en este proyecto permite afirmar que la Educación Física tiene un potencial formativo aún poco explorado en contextos institucionales como el penitenciario. Su especificidad no radica en el ejercicio ni en la actividad física en sí, sino en su capacidad para articular lo motriz con lo relacional, con lo ético, con lo afectivo, lo individual con lo colectivo. Cuando es comprendida como lenguaje, y no como procedimiento, se convierte en una vía legítima para la formación de sujetos en contextos de exclusión.

Discusiones y hallazgos significativos

La implementación del PCP en el CPMSBOG no solo permitió poner a prueba un diseño curricular, sino que abrió un conjunto de preguntas sobre el sentido de intervenir pedagógicamente desde el cuerpo en contextos de encierro. Lo que se produjo no puede reducirse a una mejora en la convivencia ni a un conjunto de logros visibles. La experiencia dejó al descubierto un entramado de relaciones, tensiones, decisiones y silencios que merecen ser discutidos, no como datos, sino como hallazgos que afectan la comprensión del rol educativo, del diseño curricular y de la Educación Física como campo de formación.

Uno de los primeros elementos a considerar es la distancia entre lo que se diseña en condiciones de planificación y lo que realmente se sostiene en la práctica. El diseño funcionó como una guía flexible, pero fue la lectura permanente del contexto la que permitió sostener la propuesta. Lo planeado no se ejecutó linealmente. Fue modificado, ajustado, desplazado. Esta condición no debilitó la propuesta, sino que la obligó a asumir su propia inestabilidad como parte del proceso formativo.

Otro hallazgo relevante fue la evidencia de que, aun en condiciones de encierro, es posible construir experiencias educativas basadas en la confianza, la deliberación y la autonomía. Las decisiones colectivas tomadas por los PPL durante las actividades, la organización de intervenciones artísticas no previstas y la producción de normas propias durante los juegos muestran que existen formas de agencia subjetiva que no están suprimidas, pero que requieren de condiciones específicas para emerger. El diseño curricular, en este caso, actuó como mediador de esa posibilidad.

La figura del educador también fue puesta en discusión. Lejos de ser un facilitador neutral o un ejecutor técnico, el equipo docente en formación debió asumir un rol ético que implicó disponibilidad, escucha, renuncia al control y disposición a leer el conflicto como parte constitutiva del aprendizaje. Esta redefinición del rol docente no fue una declaración previa, sino una construcción progresiva que exigió revisar la noción misma de acompañamiento pedagógico.

El trabajo con el cuerpo como medio de formación puso en tensión las funciones tradicionales asignadas a la Educación Física. No se trabajó desde una lógica de rendimiento, salud o recreación, sino desde la capacidad del cuerpo para organizar vínculos, para sostener decisiones compartidas, para elaborar conflictos y para producir presencia. La corporalidad se convirtió en una herramienta de análisis y en una forma legítima de intervención crítica.

Estos hallazgos no son generalizables. Tampoco configuran un modelo a replicar. Pero permiten afirmar que, cuando la intervención educativa se sitúa desde una pedagogía crítica, lo que ocurre puede afectar profundamente las relaciones, los modos de estar juntos y la posibilidad de pensar(se) colectivamente.

Hipótesis y límites

Toda implementación situada, especialmente en un contexto como el penitenciario, es también una apuesta por pensar de nuevo lo pedagógico. No se trata de validar lo que se diseñó, ni de defender lo que se hizo, sino de leer críticamente la experiencia para formular preguntas que nos permitan seguir construyendo. Este PCP no pretendió responder a todas las tensiones que atraviesan la educación intramural, pero sí habilitó un campo de observación y acción desde el cual es posible formular algunas hipótesis pedagógicas que orienten futuras intervenciones.

Una primera hipótesis que se desprende del proceso es que la Educación Física puede operar como un dispositivo de democratización del vínculo, siempre que se libere de su función disciplinaria y se reconecte con su potencial relacional. Esta afirmación no puede generalizarse sin matices, pero fue verificada en múltiples escenas donde el cuerpo se volvió mediador de cuidado, de deliberación colectiva, de memoria biográfica o de proyección futura.

Una segunda hipótesis es que los espacios educativos en prisión pueden producir agencia subjetiva incluso bajo condiciones institucionales restrictivas, siempre que se les permita construirse desde lógicas horizontales, afectivas y situadas. La producción autónoma de reglas, la organización espontánea de actividades artísticas y la reformulación colectiva de dinámicas motrices evidencian que, aún en contextos de encierro, lo pedagógico no depende exclusivamente de la estructura, sino del modo en que esa estructura es habitada y reconfigurada.

Sin embargo, el proceso también dejó en evidencia límites estructurales y epistémicos que no pueden ser ignorados. Las restricciones logísticas, la discontinuidad de las sesiones, la rotación no anunciada de los participantes, y las tensiones entre patios impidieron sostener algunos tramos del diseño. Esto no supone una falla del plan, sino una constatación de que la educación en contextos de privación de la libertad requiere marcos de implementación más estables y reconocidos institucionalmente, si se desea que tenga impacto sostenido y no episódico.

A nivel pedagógico, uno de los límites fue el desfase entre el ritmo de algunas actividades. En ciertos momentos, el equipo en formación tendió a proyectar expectativas que no siempre coincidían con las disposiciones reales del grupo. Este desfase obligó a detenerse, a rediseñar y a priorizar la escucha sobre la ejecución. De allí se deriva una tercera hipótesis: la flexibilidad curricular no es un recurso para salvar imprevistos, sino una condición necesaria para sostener una pedagogía en escenarios frágiles.

Entre las proyecciones que emergen de la experiencia, destacan al menos tres líneas:

1. Profundizar el componente narrativo en la Educación Física, integrando de manera más sistemática el cuerpo como archivo de memorias y afectos, y así seguir superando esa perspectiva de espacio de acción o descarga.
2. Fortalecer la articulación interinstitucional entre universidad, INPEC y actores comunitarios, de modo que las iniciativas como este PCP no dependan exclusivamente del esfuerzo voluntario de estudiantes y docentes, sino que se integren a políticas formativas más amplias.
3. Explorar nuevas formas de evaluación encarnada y colectiva, que reconozcan los procesos sin imponer métricas externas, potenciando la autoevaluación situada como herramienta de reconocimiento y agencia.

Este capítulo no cierra la experiencia, la proyecta. Las tensiones documentadas no debilitan la propuesta: la legitiman, al mostrar que fue capaz de sostenerse en condiciones reales, sin abandonar sus principios. Las hipótesis aquí formuladas no son generalizables, pero sí trasladables: abren interrogantes que pueden ser retomados, contrastados, profundizados en otras experiencias. Porque si algo enseñó esta implementación, es que en la fragilidad también habita la potencia pedagógica.

Proyecciones: continuidad, replicabilidad, ampliación

La experiencia desarrollada con este PCP no fue un modelo. Fue una intervención situada, finita y marcada por múltiples condicionamientos institucionales, personales y pedagógicos. Sin embargo, lo que allí se activó permite pensar en líneas de continuidad que no dependen exclusivamente de la voluntad de réplica, sino de la capacidad de sostener ciertas condiciones que dieron sentido al proceso. Las proyecciones que se proponen a continuación no son recetas, sino hipótesis de trabajo para futuras intervenciones educativas en contextos similares.

La primera condición tiene que ver con la relación entre diseño y práctica. Una propuesta como esta solo puede sostenerse si el diseño curricular no se trata como formato rígido, sino como estructura que puede ser modificada según lo que emerge en la experiencia. La planificación abierta, la adaptación continua, la capacidad de leer lo no previsto fueron aspectos centrales de este proceso, y deberían considerarse criterios indispensables en cualquier proyecto educativo que se proponga intervenir en contextos de encierro desde una pedagogía crítica.

La segunda línea de proyección se vincula con la institucionalidad. Durante el desarrollo del PCP fue evidente que las tensiones logísticas, las restricciones de acceso, los traslados inesperados y la inestabilidad de las condiciones operativas limitan la continuidad del trabajo pedagógico. Si se desea sostener este tipo de procesos más allá del esfuerzo

voluntario de equipos en formación, se requiere de un mayor grado de articulación entre instituciones educativas, el sistema penitenciario y actores comunitarios. No se trata de formalizar la experiencia, sino de evitar que dependa únicamente de condiciones informales que, aunque generosas, son frágiles.

Un tercer eje de proyección tiene que ver con el enfoque corporal. La Educación Física, cuando se asume como campo de producción de subjetividades y no como ejercicio técnico, permite pensar procesos de formación que atraviesan lo relacional y lo político. En este sentido, el PCP puede ser retomado no solo en otros espacios de privación de la libertad, sino también en contextos escolares, comunitarios o institucionales donde el vínculo, el cuidado y la transformación del cuerpo como lenguaje sean necesarios.

La continuidad no se reduce a la posibilidad de volver a implementar el mismo proyecto. También implica preguntarse qué dejó en quienes lo llevaron adelante. Para el equipo docente, la experiencia fue formativa más allá de la planificación. Reconfiguró nociones sobre el rol educativo, sobre la mediación pedagógica, sobre la escucha, la autoridad y el sentido de acompañar. En esa medida, la principal proyección del PCP no es técnica ni metodológica, sostener una forma de estar en la educación que no renuncie a la dignidad, incluso en los márgenes institucionales donde la pedagogía ha sido relegada o instrumentalizada.

Referencias

- Amaya, L. (2024). *Experiencias de reintegración social en personas que fueron privadas de la libertad sin resocialización en la ciudad de Cartago, Colombia en el año 2024* [Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2feb3e85-fcc7-4134-baac-31e6a3678af3/content>
- Anaya Gutiérrez, C. I., & Dájome Segura, J. (2019). *Resocialización penitenciaria y carcelaria en Colombia y su impacto en la reincidencia* [Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e52cd643-6c82-47c3-97f3-8368f0d6bf2c/content>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 349–369. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>
- Camplain, R., Baldwin, J. A., Warren, M., Camplain, C., Lininger, M. R., & Trotter, R. T. (2019). Physical Activity in People Who Are Incarcerated: A Social Justice Issue. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(5), 306–307. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0055>
- Carrasco Aguilar, C., Waleska Barrera Sagredo, W., & Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a Teaching Personal and Social Responsibility Model Intervention in Competitive Youth Sport. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>
- Castillo Algarra, J., García Tardón, B., & Pardo, R. (2019). Deporte en las prisiones españolas: ¿hacia el tercer grado o el tercer tiempo? *Cultura, ciencia y deporte*, 5–13.

- Cueto, R. M., Espinosa, A., Guillén, H., & Seminario, M. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.814>
- Durán Migliardi, M. (2008). *La resocialización y la reinserción social: teorías y prácticas en contextos penitenciarios*. Editorial Jurídica.
- Duwe, G., & Clark, V. (2014). The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment. *The Prison Journal*, 94(4), 454–478. <https://doi.org/10.1177/0032885514548009>
- Fazel, S., & Baillargeon, J. (2011). The health of prisoners. En *The Lancet* (Vol. 377, Número 9769). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61053-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61053-7)
- Fleming, T. (2022). Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy. *Adult Education Critical Issues*, 2(2), 7–19. <https://doi.org/10.12681/haea.32302>
- Galán Casado, D. A., & Moraleda Ruano, Á. (2018). Reflexiones sobre el impacto de la privación de libertad en la dimensión emocional de los internos reclusos en los centros penitenciarios españoles: la educación emocional como complemento a la reinserción y reeducación. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 225–240.
- Giraldo Gómez, S. (2010). Contextualización teórica e histórica de la reintegración social y económica de desmovilizados en Colombia. *Poliantea*.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity (3rd ed.)*. Human Kinetics.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. Routledge.

- Jacobs, J. M., Wright, P. M., & Richards, K. A. R. (2022). Students' Perceptions of Learning Life Skills Through the Teaching Personal and Social Responsibility Model: An Exploratory Study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738>
- Kaplan, O., & Nussio, E. (2016). Explaining Recidivism of Ex-combatants in Colombia. *Journal of Conflict Resolution*, 62(1), 64–93. <https://doi.org/10.1177/0022002716644326>
- Kılıç, A., & Tuysuz, M. K. (2024). Exploring the Challenges of Reintegrating Ex-Offenders into Society. *Interdisciplinary Studies in Society, Law, and Politics*, 3(3), 4–11. <https://doi.org/10.61838/kman.isslp.3.3.2>
- Kosiner, J., & Blasco, S. (2021). *Valores del deporte en personas privadas de libertad* [Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15149/1/valores-deporte-personas-privadas.pdf>
- Lagardera, F. (2021). *Educación de las conductas motrices: leer, comprender y aplicar a Parlebas*.
- Le Breton, D., & Castignani, H. (2018). *La Sociología Del Cuerpo (1st ed.)*. Ediciones Siruela, S.A.
- Liguori, F., & Calella, P. (2024). Physical activity and wellbeing in prisoners: a scoping review. *International Journal of Prison Health*. <https://doi.org/10.1108/IJOPH-07-2024-0038>
- Luna Amador, J. A., Escobar Espinosa, Á. A., Caraballo Payares, A. M., & Padilla Castilla, A. (2022). Socioeconomic determinants of economic reintegration in Colombia: evidence from a Probit Model. *Clío América*, 16(31), 790–799. <https://doi.org/10.21676/23897848.5054>

- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a Model-Based Programme to Promote Personal and Social Responsibility and Its Effects on Motivation, Prosocial Behaviours, Violence and Classroom Climate in Primary and Secondary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Muñiz, J. O. (2025). Raising the bar: Dignity-affirming approaches to teaching and learning in juvenile court schools. *Theory Into Practice*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00405841.2025.2503302>
- National Institute of Justice. (2021). *Desistance From Crime: Implications for Research, Policy, and Practice*.
- Navarro-Talón, P., Ruiz-Lara, E., & González-Gálvez, N. (2024). Efectos Del Modelo De Enseñanza De Responsabilidad Personal Y Social: Revisión Sistemática Y Metanálisis. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(61). <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i61.2140>
- Norman, M., Sonoda, J., & Ricciardelli, R. (2024). Sport, Physical Activity, and Young People Who Are Incarcerated: A Scoping Review. *Youth Justice*, 24(2), 313–336. <https://doi.org/10.1177/14732254231220594>
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz (p. 427). Barcelona: Paidotribo.
- Penal Reform International. (2016). *Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos*. <https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2016/01/Mandela-Rules-Short-Guide-Spanish.pdf>
- Polo, E., & Español Sierra, W. F. (2019). El Derecho a la educación de las personas privadas de libertad en Panamá y Colombia. *Revista Cathedra*, 9, 71–82. <https://doi.org/10.37594/cathedra.n9.252>

Salomón, J. (2024). *La universidad se mete a la cárcel en América Latina*. Justicia Restaurativa. <https://elpais.com/america-futura/2024-10-14/la-universidad-se-mete-a-la-carcel-en-america-latina.html>

Stanistreet, P. (2021). Revolution in the head: A conversation with Paulo Freire. *International Review of Education*, 67(5), 561–567. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09922-w>

Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 37–58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427947>

UNESCO. (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643>

UNODC. (2013). *Guía de Introducción a la Prevención de la Reincidencia y la Reintegración Social de Delincuentes*.

Young, D. S., & Jefferson Smith, C. (2019). Young adult reflections on the impact of parental incarceration and reentry. *Journal of Offender Rehabilitation*, 58(5), 421–443.

Anexo 1. Autorizaciones recolección de información

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE IMAGEN

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____, por medio del presente documento otorgo autorización expresa a los practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional Daniel Casallas, William Barrera y Miguel Pereiro, identificados con documento de identidad número 1001344786, 1023954331, 1000288763, para el uso de mi imagen con fines académicos y de investigación, conforme a las normas aplicables y en particular a las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA. – Autorización y objeto. Autorizo a los practicantes a capturar, procesar y utilizar mi imagen mediante registros fotográficos y otros medios audiovisuales, con el exclusivo propósito de la realización de informes, análisis y avances en el marco de sus procesos de investigación y acompañamiento académico.

SEGUNDA. – Alcance de la autorización. La presente autorización se otorga para el uso de las imágenes recolectadas en medios físicos y digitales, exclusivamente con fines académicos y de socialización de resultados dentro del contexto de la investigación y formación desarrollada por los practicantes. Se enfatiza que los rostros no serán visibles y serán pixelados para garantizar la privacidad de los participantes.

TERCERA. – Garantía del principio de seguridad de la información. Los practicantes, en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y sus normas reglamentarias, conservarán las imágenes bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. Asimismo, garantizan que las imágenes recopiladas serán utilizadas exclusivamente dentro del marco del objeto de la presente autorización, respetando los derechos fundamentales de los titulares.

Se firma en el Sistema Penitenciario de Media Seguridad "la modelo" en la ciudad de Bogotá el día 18 de Marzo de 2025

FIRMA:

NOMBRE:

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN:

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____, por medio del presente documento otorgo autorización expresa a los practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional Daniel Casallas, William Barrera y Miguel Pereiro, identificados con documento de identidad número 1001344786, 1023954331, 1000288763, para la recolección de datos con fines académicos y de investigación, conforme a las normas aplicables y en particular a las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA. – Autorización y objeto. Autorizo a los practicantes a recopilar y procesar mis datos personales mediante encuestas y otros instrumentos de recolección de información, con el exclusivo propósito de la realización de informes, análisis y avances en el marco de sus procesos de investigación y acompañamiento académico.

SEGUNDA. – Alcance de la autorización. La presente autorización se otorga para el uso de los datos recolectados en medios físicos y digitales, exclusivamente con fines académicos y de socialización de resultados dentro del contexto de la investigación y formación desarrollada por los practicantes.

TERCERA. – Garantía del principio de seguridad de los datos personales y los datos sensibles. Los practicantes, en cumplimiento de la Ley 1712 de 2014 y sus normas reglamentarias, conservarán la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. Asimismo, garantizan que la información recopilada será utilizada exclusivamente dentro del marco del objeto de la presente autorización, respetando los derechos fundamentales de los titulares de los datos.

Se firma en el Sistema Penitenciario de Media Seguridad "la modelo" en la ciudad de Bogotá el día 04 de Marzo de 2025

FIRMA: _____

NOMBRE: _____

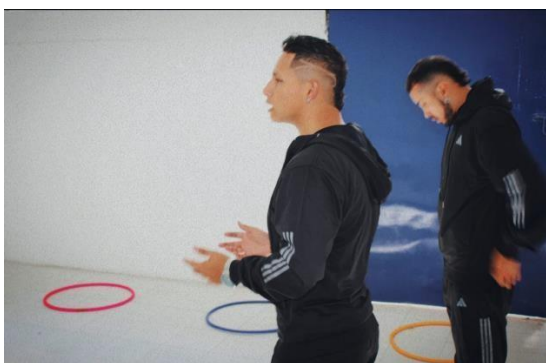
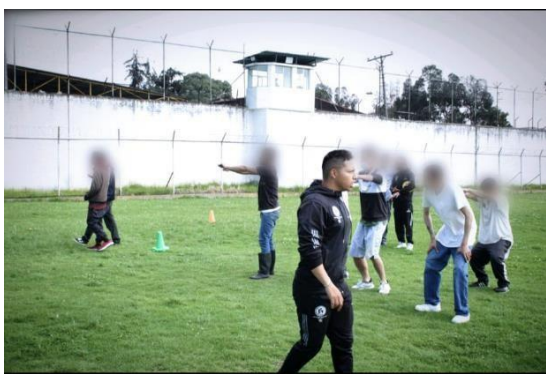
NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN: _____

Anexo 2. Ejemplos diarios de campo.

Aplicados a lo largo del proceso de inmersión e implementación del PCP en la CPMSBOG "La Modelo."

DIARIO DE CAMPO				DIARIO DE CAMPO			
Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Educación Física				Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Educación Física			
Actividad: La Educación Física Deportivizada - Voleibol adaptado				Actividad: Relajación y Conciencia Corporal			
Investigador/ Observador	Miguel Pereiro - William Barrera - Daniel Casallas			Investigador/ Observador	Miguel Pereiro - William Barrera - Daniel Casallas		
Número de sesión: #2	Población: CLEI NORTE			Número de sesión: #6	Población: CLEI SUR		
Objetivo:	Proceso de inmersión CPMSBOG- Observación Participativa			Objetivo:	Proceso de inmersión - Observación Participativa		
Fecha: 07 de noviembre de 2024	Lugar: CPMSBOG - Hangar Ala Norte			Fecha: 21 de noviembre de 2024	Lugar: Educativas Sur		
Técnica aplicada	Aprendizaje cooperativo - Sociomotricidad			Técnica aplicada	Expresión Corporal y Relajación		
Recursos	Grabadora	Apuntes <u>X</u>	Archivo	Recursos	Grabadora _	Apuntes <u>X</u>	Archivo _
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas.		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación.		Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas.		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación.	
<p>Se trabajó con la PPL de los CLEI NORTE estos fueron divididos en dos grupos grandes que tenían más de 20 sujetos cada uno.</p> <p>Fase Inicial: Calentamiento - Movimiento articular dirigido.</p> <p>Fase Central: Se empieza la actividad central que consiste en pasarle el balón a un compañero y él tenía que decir su nombre, una vez todos los participantes conocían el nombre de todos, empezaba a lanzar el balón y tenía que mencionar el nombre de la persona a la que le pasaba el balón, algo a resaltar de esta actividad es que permite el reconocimiento del otro, ya finalizando esta actividad se realizó una actividad de cierre que consiste en hacemos pases sin dejar caer el balón, hubo participación activa y se lograron las actividades planteadas para la sesión.</p>		<p>Al iniciar la sesión es notorio que el ambiente se sentía algo pesado en términos de convivencia, varios PPL incluso se negaban a dejar sus pertenencias en los escritorios puesto que nos decían: "que todo tenía patas" en lenguaje coloquial y en su jerga hacían referencia a que es posible que en un descuido puedan ser víctimas de hurto por parte de algún compañero.</p> <p>En el transcurso de la actividad un sujeto PPL dejó caer su lápiz y uno de sus compañeros intentó hurtarle el mismo, generando una disputa que trascendió a la agresión verbal y física, en este punto tuvimos que intervenir y mediar el conflicto, haciendo énfasis en el cuidado del cuerpo en sociedad y la sana convivencia. Cerca de finalizar la sesión un PPL lanza el balón con fuerza desmedida hacia arriba y se rompe una bombilla de una lámpara del hangar, esto nos deja dos reflexiones, la primera el espacio no era el adecuado para realizar actividades con balón, ya que puede salirse de control y dos nosotros debíamos analizar el contexto y su infraestructura para prevenir este tipo de situaciones por que pueden afectar la integridad de los participantes PPL, es importante tomar medidas cautelares en ese tipo de lugares.</p>		<p>Fase Inicial: Se inició con una serie de ejercicios de respiración profunda para fomentar la relajación. Se utilizaron técnicas de control de la respiración como la respiración diafragmática y la respiración en cuatro tiempos. Posteriormente, se realizaron estiramientos estáticos y dinámicos de todo el cuerpo, comenzando desde la zona cervical hasta los pies, con el fin de liberar tensión muscular y mejorar la flexibilidad. Para finalizar esta fase, se llevó a cabo una breve meditación guiada en la que los participantes se enfocaron en la percepción de su propio cuerpo y en la conexión mente-cuerpo.</p>		<p>La actividad permitió reducir significativamente los niveles de estrés y mejorar la percepción corporal de los participantes. Se observó una evolución en la capacidad de introspección y en la conexión con el propio cuerpo. Al finalizar la sesión, los participantes expresaron haber sentido un alivio de tensiones y una mayor sensación de bienestar.</p>	

Anexo 3. Evidencias fotográficas proceso de inmersión.



Anexo 4. Evaluación previa implementación, Lectura del mundo de los PPL.

Formato aplicado.



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

LECTURA DEL MUNDO

Instrucciones: Por favor, marque la opción que mejor represente su respuesta.

Datos generales

- Edad: _____
- Género: Masculino Otro
- Nombre: _____
- Nivel educativo: _____
- Tiempo en la CPMSBOG: _____

Preguntas

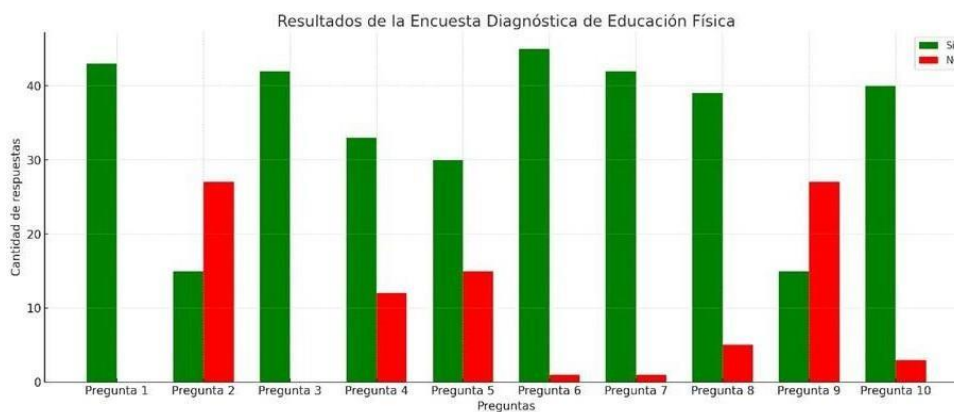
1. ¿Cree que la Educación Física es importante para el desarrollo personal y social?
 Sí
 No
2. ¿Existen barreras que le impiden participar en actividades deportivas dentro de la CPMSBOG?
 Sí
 No
3. ¿Le gusta participar en actividades de Educación Física en grupo?
 Sí
 No
4. ¿Ha participado en clases de Educación Física antes de su reclusión?
 Sí
 No
5. ¿Ha participado en actividades físicas que impliquen trabajo en equipo?
 Sí
 No

6. ¿Considera que la actividad física ayuda a mejorar la comunicación con los demás?
 Sí
 No
7. ¿Cree que la Educación Física puede ayudar a desarrollar habilidades para resolver problemas en la vida cotidiana?
 Sí
 No
8. ¿Le gustaría participar en clases de Educación Física dentro del centro penitenciario?
 Sí
 No
9. ¿Siente que podrían existir conflictos o dificultades mientras se realiza alguna clase de Educación Física en la CPMSBOG?
 Sí
 No
10. ¿Piensa que la Educación Física puede contribuir a resolver conflictos de manera pacífica?
 Sí
 No

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

Tabulación de las preguntas:

Grafica de la información recogida.



Evidencias escritos de los ppl.

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

Enfocada en el cuidado físico y corporal,
la alimentación adecuada y uso de GYM

¡Gracias por su participación!

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

una clase de educación física ideal para mí sería que nos sacaran más seguido del patio a un sitio libre como lo es la cancha de fútbol para poder realizar la clase corriendo saltando jugando asiendo cosas que en el patio no lo podemos hacer.

¡Gracias por su participación!

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

a mi gusto, me gusta el fútbol, correr y aca encenado sería una gran liberación como mental y física. mi gusto el Micro fútbol que siempre a sido una pasión en mi vida

¡Gracias por su participación!

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

bren hay que hacer ejercicios para mejorar nuestro cuerpo fortalecer nuestro cuerpo y tambien nos da alegría vida

¡Gracias por su participación!

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

Solo la persona se hace el espacio ideal ay que adaptarse.

¡Gracias por su participación!

Según su experiencia, ¿Cómo sería una clase de Educación Física ideal para usted? :

una educación física ideal para mí tiene que ser eficaz y correcta en cada forma del ejercicio con mucha calidad y de manera supervisada por los expertos que son los profesores

¡Gracias por su participación!

Anexo 5. Ejemplos de planeación.

Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Educación Física Implementación PCP: Convivencia positiva: La Educación Física en los Centros Penitenciarios CPMSBOG “LA MODELO”		Nombre de los docentes: William Barrera – Daniel Casallas - Miguel Pereiro	
		Población: CLEI V – CLEI VI	Edades: 19 a 74 años
		Fecha y No de sesión: 05/05/2025 Sesión No 13	Duración de la sesión: 45 minutos
		Objetivo: Fortalecer la capacidad de los internos para reflexionar sobre su entorno y empoderarse para transformar su realidad.	
		Temática: Unidad de experiencia 5 – Cuerpos que narran: memoria, proyecto vital y empoderamiento en contextos de exclusión.	
Momentos de clase	Tiempo	Explicación detallada	
Recibimiento	5 minutos	Saludo y reconocimiento del grupo. Se muestra interés por parte de los docentes por el estado de ánimo de cada sujeto PPL	
Diálogo	30 minutos	“Mi historia en pasos” “Explorar la historia personal desde el movimiento”. Dinámica: En un espacio amplio, se pide a los participantes representar partes de su vida caminando por el espacio: <ul style="list-style-type: none"> • Un paso por cada momento difícil o significativo. • Un salto por los logros. • Una pausa para momentos de duda. Luego, voluntarios pueden compartir oralmente parte de lo representado. Empoderamiento: Revalorizar la propia historia y reconocer la capacidad de seguir caminando hacia adelante.	
Reflexión	10 minutos	Estiramiento dirigido por los docentes. Se propicia un espacio de diálogo donde se hace un recuento de todo lo sucedido en el espacio de clase donde los PPL adoptan una postura crítica y aportan con su experiencia	
Apropiación		Implementación de lo aprendido por parte de los PPL en el diario vivir para promover los procesos de convivencia positiva en las poblaciones donde habitan en la CPMSBOG.	

Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Educación Física Implementación PCP: Convivencia positiva: La Educación Física en los Centros Penitenciarios CPMSBOG “LA MODELO”		Nombre de los docentes: William Barrera – Daniel Casallas - Miguel Pereiro	
		Población: CLEI V – CLEI VI	Edades: 19 a 74 años
		Fecha y No Sesión: 01/04/2025 Sesión No 2	Duración de la sesión: 45 minutos
		Objetivo: Fomentar la capacidad de los internos para participar activamente en el diálogo y asumir la corresponsabilidad en el proceso grupal.	
		Temática: Unidad experiencia 1 - Diálogo como punto de partida: corresponsabilidad y liderazgo horizontal en contextos de encierro.	
Momentos de clase	Tiempo	Explicación detallada	
Recibimiento	5 minutos	Saludo y reconocimiento del grupo. Se muestra interés por parte de los docentes por el estado de ánimo de cada sujeto PPL	
Diálogo	30 minutos	Calentamiento: Movimiento articular dirigido – Actividad rompe hielos. Acuerdos de trabajo: Se hace una leve explicación de las actividades programadas para su posterior implementación. “Cadena de responsabilidades” Implementación: Para montar una jornada de juegos (relevos, estaciones, circuito), cada grupo tiene roles: 1. Planeación (qué y cómo se juega) 2. Montaje (organizar materiales). 3. Coordinación (explicar reglas). 4. Animación y cierre (dirigir el juego y recoger feedback). Luego, rotan los roles para que todos participen en cada fase. Corresponsabilidad: Cada quien es esencial para que todo funcione, desde lo logístico hasta lo lúdico.	
Reflexión	10 minutos	Estiramiento dirigido por los docentes. Se propicia un espacio de diálogo donde se hace un recuento de todo lo sucedido en el espacio de clase donde los PPL adoptan una postura crítica y aportan con su experiencia	
Apropiación		Apropiación de lo aprendido por parte de los PPL en el diario vivir para promover los procesos de convivencia positiva en las poblaciones donde habitan en la CPMSBOG.	

Anexo 6. Evidencias fotográficas jornada de apropiación

Jornada de apropiación por parte de los PPL en evento organizado por los docentes en formación, los directivos de la cárcel y el INPEC, donde se puso en práctica lo aprendido en cada una de las sesiones.




Anexo 7 Evidencias de autoevaluación de los PPL.

Que aprendí.
Los profes nos enseñaron a respetar a los compañeros pues siempre existen problemas con gente de otros países o de los mismos países suelen ser más boledos que uno nos enseñaron que antes de agarrarnos debemos hablar y aclarar nuestras diferencias sanamente mediante juegos y ejercicios.

Que aprendí: Aprendí que la educación física es importante, senti que en algunas secciones perdía el miedo a hablar porque me molestan mucho por mi apariencia y porque sentía que lo que iba a decir no era importante, de todas formas los profes con su energía, hacen que en algunas clases me sintiera libre a pesar de no estarlo

Anexo 8. Carta de felicitación por parte de directivos INPEC CPMSBOG



114-CPMSBOG MODELO
Bogotá D.C., 03 de junio de 2025

SEÑORAS

Lic. SONIA LÓPEZ DOMINGUEZ
Coordinadora Licenciatura en Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

Lic. LINA ROCÍO EGEA BORDA
Coordinadora de Práctica Licenciatura en Educación Física
Universidad Pedagógica Nacional

Asunto: Agradecimiento y Felicitación especial – practicantes Licenciatura en Educación física

La Cárcel y Penitenciaria de Mediana Seguridad CPMSBOG, agradece y felicita a los estudiantes:
William Rafael Barrera Pulido
Miguel Ángel Pereiro Forero
Daniel Felipe Casallas Gómez

Por su excelente desempeño durante el periodo de prácticas que se llevo a cabo en el área de educativas (deportes) del establecimiento, Los estudiantes se destacaron por su profesionalismo, ideas innovadoras y creatividad culminando con la organización de los Juegos Deportivos que se desarrollaron durante el mes de abril del año en curso.

Agradecemos la colaboración de la Universidad y de los estudiantes

[Firma]

Edwin...
Responsable de Atención y Tratamiento CPMSBOG

Lic. ... Carolina Hernández Puentes
Responsable de educación CPMSBOG

...
...
...

CARCEL Y PENITENCIARIA DE MEDIANA SEGURIDAD DE BOGOTA LA MODELO-INPEC Página 1 de 1
Código: PA-DO-G01-F02