

LA PRAXIS CORPORAL UNA APUESTA HACIA LA CONCIENTIZACIÓN COLECTIVA

La praxis corporal una apuesta hacia la concientización colectiva desde la experiencia.



Autor: William David Sánchez Silva

Director: Ana María Caballero Páez

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Noviembre 2019

Dedicatoria

“Nuestra palabra, nuestro canto y nuestro grito, es para que ya no mueran más los muertos.

Para que vivan luchamos, para que vivan cantamos”

EZLN, 1996

*“(…) amor a mi familia, amor a lo correcto,
amor al color de piel, que llevamos por dentro,
amor a un sentimiento, no a marcas registradas
¡amor por el amor, no amor por algo que no es nada!”*

Canción Amor. Los aldeanos

Agradecimientos

A mi madre, a quien le debo todo.

A mis hermanas y hermanos, por su compañía, amor y valiosos esfuerzos. Su ejemplo y comprensión son la muestra más noble de amor.


A mis compañeros, al “Árbol del conocimiento”, a “la Locomotora tour”, al “Movimiento Estudiantil Valmaria” porque con ellos compartí gratos momentos, también de ellos aprendí.

A las niñas del Hogar Sagrada Familia-Bogotá, con quienes he vivido y aprendido el valor de la pedagogía, conocerlas es fuerza suficiente para otorgar sentido a las utopías.

A todos y cada uno de los profesores con los que tuve el tiempo de compartir, de ellos aprendí más que contenidos.

A mi tutora Ana María Caballero, por su valioso acompañamiento y guía.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a su Facultad de Educación Física de quien siempre hará parte, y a quien le deseo que se mantenga siempre combatiente.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 96	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La praxis corporal una apuesta hacia la concientización colectiva desde la experiencia
Autor(es)	Sánchez Silva, William David
Director	Caballero Páez, Ana María
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 96p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	PRAXIS CORPORAL; EXPERIENCIA CORPORAL; CONCIENTIZACIÓN; CONCIENCIA COLECTIVA; EDUCACIÓN FÍSICA; CURRÍCULO; PRACTICA EDUCATIVA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone, desde un enfoque pedagógico-educativo dar cuenta de la implementación curricular realizada por el autor, mediante el entrecruzamiento de fundamentos pedagógicos, disciplinares y experienciales, propios de la Educación Física, asumiendo como problemática central los sentidos pretendidos sobre el ser-cuerpo en la educación tradicional colombiana, criticando a la “educación bancaria” en términos freireanos, y desde allí creando una propuesta hacia la concientización con sentido colectivo. Se posiciona desde un entendimiento curricular integral, la Praxis corporal como método-metodología que en relación con el saber disciplinar de la Experiencia corporal procure el desarrollo del potencial humano como ser-en-el-mundo. Exponiendo las incidencias en la población y contexto como trazadas desde las posibilidades potenciadas por el educador respecto de los roles y mediaciones vividas en las sesiones.</p>

3. Fuentes
<p>Alape, C, L. T. (2014). El empoderamiento una posibilidad desde la educación física. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p> <p>Andretich, G. (2007). Las relaciones de poder en la escuela: consideraciones para el abordaje en</p>

- investigaciones. Políticas Educativas, Campinas, 1 (1), 141-155. ISSN.
- Bauman. Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa
- Beltran, D. (2014). Decolonialidad corporal como movimiento crítico de Liberación alteridad y reconstrucción cultural. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Camacho, H. (2003). Pedagogía y didáctica de la educación física. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Castro, S., y Grosfoguel, R. (comps). (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Lawrence, C. L. (2008). La concientización de Paulo Freire. Historia de la Educación Colombiana, (11), 51-72.
- Colegio Promoción San José. (2019). Plan de Estudios Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia: Leyer.
- Díaz, A. (2007). ¿Qué nos insinúa la experiencia corporal? Revista Lúdica Pedagógica, 2 (12), 86-93
- Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. Tecnología y Comunicación Educativas, 21, 19-39.
- Dussel, E. (1977). Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana. (Vol. 4). México: Extemporáneos.
- Dussel, E. (1988). Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.
- Foucault, M., y Terán, O. (1983). El discurso del poder. (Vol. 5). México: Folios Ediciones.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. Estudios pedagógicos, 35(2), 232-242.
- Gallo, L. E., y García, C. (2011). La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. En Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal (pp. 291-303). Medellín: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia.
- Gallo L. E. (2012a). Las prácticas corporales en la educación corporal. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 34(4), 825-843.
- Gallo, L. E. (2012b). Motricidad, educación y experiencia. Recuperado de <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/elena2012.pdf> el 30 de octubre de 2019.
- Gallo, L.E., y Escudero, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. Cuadernos de Pesquisa, 45(157), 612-629
- Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En La

interpretación de las culturas (pp. 19-40). Nueva York, by Basic Books, Inc.

Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. - 1ª ed.- Buenos Aires: Amorrortu.

Herrera, M., Jaramillo, J., y Mallarino, C. (2000). LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA. Nuevo currículo para el 2001. *Lúdica Pedagógica*, (5). Recuperada de <https://doi.org/10.17227/ludica.num5-3006>

López, J. (2009). *Construir el Curriculum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga, España: Aljibe

Mejía, M. R., y Award, G. M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación.

Molano, M. Á. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(17). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1778>

Muñoz, V. J. (2013). *Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbano populares a partir del territorio y la construcción de género. (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Organización de Naciones Unidas- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> el

Pedraz, M. V. (2008). *Arqueología de la Educación Física y otros Ensayos*. Armenia, Colombia: Kinesis.

Pulido, B, C. C. (2014). *Prácticas educativas de Educación Física con sentido y contenido. (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. de

Rincón, C. E. (2016). *La Decolonialidad como praxis en la Educación Física. (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, C., & Castro, N. (2010). Empoderamiento de la mujer en el atletismo: buscando otra "equidad de género". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 82-84. ISSN: 1696-5043. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/1630/163017569041/>

Rojas, D. (2014). *Educación Liberadora. (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Sánchez, A. (1983). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. *Cuadernos Políticos*, (12), 64-68.

Sarmiento, R. E. (2016). "Sistematización de la experiencia ética performada: proceso de empoderamiento de las "arracachas al poder". (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1 [en línea] 2009, 89-108. ISSN: 1317-5815.

Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.

Villalobos, M. S. (2013). Nociones educativas, conceptos y herramientas que posibilitan el empoderamiento experiencia en el programa de educación de personas adultas de la CES Waldorf. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2355>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2011). Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP->

Webgrafía

Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf el 30 de octubre de 2019.

4. Contenidos

Contextualización: En este apartado se desarrolla un análisis crítico sobre los elementos que constituyen a la sociedad actual y la pertinencia que este trabajo de grado tiene en ella.

Perspectiva educativa: En ella se desarrollan todos los elementos que otorgan soporte teórico y que por ende son la base del trabajo de grado. En ellos se destaca: El modelo pedagógico, la teoría de desarrollo humano, el modelo didáctico, el modelo curricular y una tendencia de la Educación Física.

Diseño de implementación y ejecución: Dentro de este apartado se condensan los elementos que permiten trasladar los aspectos teóricos a la realidad del hecho educativo, (Malla curricular, micro diseño, observaciones contextuales del lugar de práctica, etcétera) como también la puesta en escena que estos elementos permitieron desarrollar.

Análisis de la experiencia: En este capítulo se hará una reflexión y análisis frente a los resultados adquiridos en la práctica pedagógica de este proyecto particular, reconociendo lo que se pretendía y lo que se logró, basándonos claramente en un enfoque evaluativo integral y en los supuestos epistémicos que fundamentan la ejecución.

5. Metodología

A lo largo del trabajo de grado, es posible evidenciar como la relación dialógica existente entre el educador, el educando y el contexto es uno de los elementos esenciales para el desarrollo de procesos de concientización con el ser humano. Por tal razón, se realiza un proceso de observación participante de forma constante, de manera que sea ella la que permita determinar los problemas contextuales y particulares de la comunidad en la cual se ejecutaría este PCP.

Del mismo modo y de manera constante, desde una perspectiva pedagógica socio-crítica, se desarrollan una serie de instrumentos de observación y sistematización de información (Diario de campo, formatos de preguntas abiertas con los estudiantes) que permiten al educador entender los procesos subjetivos y colectivos que viven los participantes de este proyecto y que por ende se hacen importantes para el desarrollo de este PCP.

Finalmente se construye una sistematización de la experiencia educativa, que sin desconocer a los estudiantes participantes del trabajo de grado, condense los intereses y al mismo tiempo apunte a las reflexiones obtenidas a través de la relación teoría-práctica.

6. Conclusiones

Es posible establecer este proyecto educativo como una base de transformación de la sociedad colombiana, por medio de la gestación de procesos de concientización con los sujetos, argumentado

desde pilares epistémicos, pedagógicos y humanos que contribuyan al posicionamiento crítico de los educandos-educadores frente al desarrollo humano en la actual sociedad colombiana.

El mejor camino para el desarrollo humano consiente se halla en medio de la reflexión y el análisis crítico de las situaciones sociales, que le permiten a los sujetos formar sentidos de carácter político corporal desde la clase de educación física.

Es posible establecer una visión diferente sobre el quehacer de la Educación Física, en tanto que esta no solo se limita a la formación de patrones motores o destrezas deportivas, sino que por el contrario es posible establecer análisis y reflexiones que atraviesan lo humano, lo social y lo político.

Elaborado por:	Sánchez Silva, William David
Revisado por:	Caballero Páez, Ana María

Fecha de elaboración del Resumen:	01	11	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen Analítico en Educación (RAE).....	4
Tabla de contenido.....	9
Lista de figuras.....	11
Lista de tablas.....	12
Lista de imágenes.....	13
Lista de siglas.....	14
Introducción.....	15
Justificación.....	16
Objetivos.....	18
Fundamentación contextual.....	19
Breve recuento histórico.....	19
Sobre la globalización.....	20
Relaciones desde la Educación Física.....	22
Antecedentes.....	24
Marco legal.....	28
Micro contexto.....	33
El ser de la consciencia colectiva.....	34
La concientización del ser. De la magia a la colectividad crítica.....	36
Cuerpo, poder y educación.....	40
Educación física como conciencia colectiva.....	44
Perspectiva educativa.....	46
De la educación de lo físico hacia la educación de lo corporal.....	54
Diseño de implementación.....	64
Objetivos.....	64

Planeación general.....	65
Diseño curricular integral.	68
Ejecución Piloto.....	73
Cronograma y Propuesta metodológica.....	76
Micro diseño de sesión.....	78
Reflexión de la experiencia.....	82
Aprendizajes como docente.....	82
Incidencias en el contexto y en la población.....	83
Incidencias en el diseño.....	85
Recomendaciones.....	86
Referencias.....	88
Anexos.....	93

Lista de figuras

Figura 1. Esquema de Macro diseño curricular.....	69
Figura 2. Esquema de Micro Diseño Curricular.....	71
Figura 3. Diseño de sesión.....	79
Figura 4. Planeación de sesión.....	80

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes.....24

Lista de Imágenes

Imagen 1. Juego yermis por niñas en Hogar Sagrada Familia.....45

Imagen 2. Sesión 1 danza expresiva.....81

Imagen 3. Sesión 4 juego psicomotriz.....81

Imagen 4. Sesión 8 niñas en juego popular87

Lista de siglas

EF	Educación Física
LEF	Licenciatura en Educación Física
PCLEF	Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PCP	Proyecto Curricular Particular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

Introducción

Al hacer referencia a la Educación Física en Colombia, hemos de encontrarnos envueltos en un proceso histórico, cultural, político, social y económico que sienta sus bases en los siglos diecinueve y principios del veinte. Una práctica con relación al cuerpo -Educación Física- fundamentada en concepciones científicas de sustento biologicistas, cuya máxima expresión se conoció en Europa como “escuelas gimnásticas”, de orientación militar, higienista o de carácter deportivo. Concepciones que se traducen a América Latina a través de misiones pedagógicas y reformas políticas de cada país, razón entre otras, por la cual la Educación Física (de ahora en adelante EF) en Colombia ha sido una práctica descontextualizada del sentido personal y corporal, presentándose desde los modelos tradicionales de formación, alienante y opresiva del sentido existencial y cultural desde el cual vive cada persona.

La historia como procesos cultural-conflictivos nos compromete hoy en una compleja red de tensiones políticas, económicas, ambientales, que se han desarrollado y modificado a lo largo del siglo XX de la mano de las políticas liberales, así como del mercado y las tecnologías de punta, hasta ser denominadas e interiorizadas bajo el nombre de la “Globalización”; así en los primeros 20 años de este siglo, los seres humanos que habitamos la tierra, estamos enfrentados cotidianamente por dinámicas socio-políticas que determinaran los rumbos posibles de este nuevo siglo, bien sea optando por mantener las relaciones sociales de dominación, de exclusión, de capitalización y enajenación de sí mismos y del entorno natural, o pretendiendo una crítica que vislumbre otras formas posibles de Ser en medio de este caos globalizado.

Justificación

“La educación debe ser como los besos, gratuita, de calidad y para todo el mundo.”

Pancarta manifestante, MANE, 2011.

Desde la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, se pretende dar cuenta de un proceso educativo-pedagógico, transformador del saber disciplinar y pedagógico particular que busca “Educar hacia la conciencia colectiva a través de la Praxis Corporal desde la Educación Física”, reconociendo la implicación que tiene esta área en el desarrollo humano en acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, así como algunas situaciones problemáticas históricas que han atravesado a la Educación Física en Colombia, donde sus soportes académicos-científicos, sus discursos y sus prácticas han sido instrumento de normalización o disciplinamiento de los “cuerpos humanos” como parte de proyectos sociales, políticos y económicos provenientes de órdenes imperantes a través del estado; entendido aquí como una posibilidad y necesidad del área de la Educación Física contemporánea, con miras a su desarrollo disciplinar, pedagógico y humanístico.

Lo anterior desde una mirada social y crítica del currículo, una concepción humana de la práctica pedagógica, así como una interpretación desde la educación física del cuerpo-ser humano, además mediado por las prácticas culturales, de reflexión y de cooperación, como vías para la experiencia corporal. En esta medida, el fin que se pretende no es más ambicioso que potenciar las relaciones personales y las experiencias corporales más humanas, consientes y solidarias, fuente de revisión y reivindicación de la Educación Física como práctica educativa y

pedagógica transformadora de la sociedad colombiana. Por tanto, se asumen entre otras preguntas fundamentales las siguientes: ¿Qué es conciencia y conciencia colectiva?, ¿Cómo se conciencia el/al ser humano?, ¿Qué es praxis?, ¿Cuál es la incidencia de las prácticas corporales en la educación con seres conscientes y colectivos?, ¿Cómo se genera-construye experiencia corporal?, ¿Cómo contribuyen los marcos reflexivos de la Educación Física, la Experiencia Corporal, y la Pedagogía Popular a la consolidación de seres colectivos?.

Además, asumiendo como fuente de indagación la **pregunta problemática**, ¿Cómo desde una interpretación contemporánea de la Educación Física, se puede contribuir a la potenciación de seres conscientes y colectivos?, desde la cual se pretende un objetivo general, y unos específicos, de importancia para el desarrollo óptimo de esta propuesta curricular.

Objetivos

General.

Posibilitar desde la interpretación contemporánea de la Experiencia y lo Corporal, procesos educativos que potencien en el ser humano la Concientización, como vía hacia una experiencia colectiva-crítica en términos de libertad y emancipación.

Específicos.

- Desarrollar pilares epistemológicos, pedagógicos y disciplinares en relación con lo corporal, que argumenten la validez e importancia, que goza la Educación Física en la mediación y potenciación de “Seres Conscientes”.
- Posibilitar y mediar la consolidación de procesos educativos-pedagógicos, que contribuyan a la “Concientización” de personas que trabajen en la búsqueda y construcción mancomunada de un mundo justo, fraterno y equitativo para todos.

Fundamentación contextual

“Debe ser que no hemos asumido nuestra propia identidad...”

Jaime Garzón.

Breve recuento histórico

Al hacer referencia a la Educación Física en Colombia, hemos de encontrarnos envueltos en un proceso histórico, cultural, político, social y económico que sienta sus bases en los siglos diecinueve y principios del veinte. Una práctica con relación al cuerpo -Educación Física- fundamentada en concepciones científicas de sustento biologicistas, cuya máxima expresión se conoció en Europa como “escuelas gimnásticas”, de orientación militar, higienista o de carácter deportivo. Concepciones que se traducen a América Latina a través de misiones pedagógicas y reformas políticas de cada país, razón entre otras, por la cual la Educación Física (de ahora en adelante EF) en Colombia ha sido una práctica descontextualizada del sentido personal y corporal, presentándose desde los modelos tradicionales de formación, alienante y opresiva del sentido existencial y cultural desde el cual vive cada persona.

En Colombia, parafraseando a Camacho (2003, p. 16), inicia con el presidente Santander, quien en 1826 propone la inclusión de la gimnasia militar -traducción de las escuelas gimnásticas europeas- a los programas de educación escolar, lo que continuaría durante la segunda mitad de este siglo, -y en 1914 con la creación del gimnasio moderno- hasta 1945, donde el surgimiento y expansión de la educación tecnocrática se consolidara en Colombia. Según Camacho, el estado de la EF entonces, se encontró determinado por una fuerte pedagogía activa que recurrió fundamentalmente a contenidos de carácter higiénico y de fortalecimiento físico, y a una

tendencia tecnocrática, en auge, que priorizaba contenidos basados en deportes y el rendimiento físico.

Así, en la segunda mitad del siglo veinte, con el surgimiento de las políticas de globalización o internacionalización del mercado y la economía, en Colombia se difunden, entre otras, las prácticas deportivas y de alto riesgo como proezas del cuerpo dignas de ser imitadas: practicas corporales foráneas, donde los países del tercer mundo, “con poco desarrollo industrial-tecnológico” y humano, se ubican como consumidores y reproductores de estas, de similar manera al interior de la escuela y como fenómeno social.

Sobre la globalización.

Reconociendo que todo proceso político y social, genera modificaciones en las actuaciones culturales del común de los ciudadanos, podemos entrever acompañados de postulados sociales, filosóficos y pedagógicos con perspectiva latinoamericana y crítica, que este término acuñado contemporáneamente, se refiere al proceso político-económico iniciado a mediados del siglo XX por la civilización occidental -con relaciones históricas que van desde el expansionismo producto del saqueo a América- como reconfiguración del sistema-mundo que hasta el final de la segunda guerra mundial y tras la guerra fría era desconocido.

Pero que, en acuerdo con el pensador polaco Zygmunt Bauman (2007), mediante la integración de las economías locales a la economía del mercado mundial, la mayor libertad de circulación de capitales, la implantación de sistema social de consumo e híper consumo, y la estandarización de redes tecnológicas-culturales, se abre paso hacia el inicio del siglo XXI como modalidad política y económica voraz del orden planetario.

Se dice que el momento actual de globalización no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo: su internacionalización, en la búsqueda de ser “sistema mundo” y la mundialización de los mercados derivada de la aparición primera del transporte marítimo y posterior de otros medios de transporte. (Award G, M. & Mejia, M. R. 2003, p. 58)

Por tanto, pretender abordar un panorama social y educativo respecto del fenómeno de globalización o “glocalización”, en acuerdo con las nociones desarrolladas desde las corrientes de la Educación Popular, ha de tener presentes las dinámicas socio-culturales y sus modificaciones en el cotidiano de la vida. Donde se resaltan entre otros: los avances de las tecnologías como herramientas de la globalización para llegar a “casi todos” los hogares, la fragmentación de las culturas populares y los actores sociales históricos, la desterritorialización de los seres humanos, como migración simbólica de sus realidades hacia nuevas identidades por vía del consumo y con ello la generación de culturas híbridas, de ciudadanos consumidores, así como una descentralización del poder político o estatal. En síntesis el aumento de la “pobreza”, como disminución de recursos vitales y posibilidades para acceder a ellos, los desequilibrios económicos, los desequilibrios ambientales y las migraciones humanas masivas, como muestras del descuido al que somete esta pretensión de desarrollo humano.

De ahí, que el pensador argentino Enrique Dussel (1977, p. 88), se pregunte ¿Cuál es el sentido de la modernidad para América Latina? a modo de reflexión sobre el papel que este continente y sus naciones han ocupado dentro de la historia universal y el proceso de modernización. A lo que, Castro y Grosfoguel, (2007), responden desde la perspectiva de los estudios Decoloniales, responde: “Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de

dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (p. 14). Reconociendo además, desde los planteamientos de la filosofía de la liberación, que la realidad social de las poblaciones situadas en el continente latinoamericano, desde la invasión y destrucción de América pre-colonial, ha sido de subordinación frente a las personalidades europeas y sus perspectivas de desarrollo.

Un proceso político-social determinante para que durante los primeros años del siglo XXI, la lógica económica del capital y la globalidad arremetieran casi por completo en la vida cotidiana; trayendo junto a la política del expansionismo-liberalismo económico, los valores filosóficos del Ser capitalista. Así la individualidad, producción, acumulación, competencia, dominación, indiferencia, entre otros, se tienen como valores preferidos y reproducidos por el entorno político estatal, cultural y social-educativo, además de los medios masivos de comunicación.

Relaciones desde la Educación Física.

Al respecto, menciona el profesor español Miguel Vicente Pedraz (2008), que:

(...) se parte de la base de que la cultura y los modos de vida que en cada contexto imponen o inculcan los educadores son siempre un producto histórico, ni más racionales (...), ni más legítimos que otros con los cuales pueden coexistir, pues todos ellos son expresiones de unas circunstancias y unos medios sociales concretos. (p.182)

Por lo cual se hace necesario interpretar que las concepciones socialmente legitimadas en Colombia y compartidas mediante la EF de: cuerpo, movimiento, salud, cultura, deporte, educación, conocimiento, y ser humano, entre otros, son siempre construcciones históricas,

engendradas desde prácticas y discursos socio-culturales macro estructurales, “hegemónicos”, que terminan por insertarse en las subjetividades particulares de un entorno social.

Por tanto, y parafraseando a Jaime Garzón, crítico político colombiano, quien se preguntaba ¿Qué es lo que necesitamos?, los colombianos -en clave político-identitaria-, se enuncia aquí como finalidad socio-educativa pretendida desde la disciplina de la EF, el desarrollo de una *Consciencia Colectiva*, en tanto posicionamiento de sentido, desde cada persona con el desarrollo de su contexto y de sí mismo. Pretensión que se postula como posible respuesta, frente a las condiciones culturales que privilegian los conocimientos, y para nuestro caso, las practicas corporales externas-impuestas, y que en relación con sus sustentos teóricos, han permitido la cosificación del *ser-cuerpo* en la EF, como un objeto posible de estandarizar.

Perspectiva educativa que prioriza la *Experiencia Corporal*, primordialmente contextualizada de cada persona al interior del espacio educativo de EF, así como la problematización de las dinámicas pedagógicas adyacentes al *Poder*, político, científico, económico, social y cultural, como espacio donde se juega la colectividad-individualidad en el desarrollo humano.

Lo anterior una apuesta por la reconfiguración epistémica y práctica de la EF, con miras a una distinta manera de educar lo corporal, *desde, en, para y con, el ser humano “Otro”*, y mediado por ejercicios consientes de Poder; distinto de las pretensiones objetivantes y normalizadoras del cuerpo-movimiento humano tan extendidas en los actores institucionales que ejercen la EF en Colombia. Lo anterior, sin duda, fuente de comprensión, potenciación y reivindicación de la práctica pedagógica transformadora de sociedad desde la EF.

Antecedentes

Tabla 1.

Antecedentes

Título	Descripción	Autor/es	Año
UPN Licenciatura. Educación Física			
El empoderamiento a una posibilidad desde la educación física	El presente trabajo de grado, es una propuesta educativa, planteada desde el empoderamiento y desarrollada, a partir del saber disciplinar de la educación física, enfocada desde una mirada socio-crítica, donde se utiliza el modelo espontaneista-activista como principal herramienta didáctica, con el fin de generar procesos de concientización, que favorezcan la autonomía, como necesidad actual.	Liceth Tatiana Alape Conde.	2014
Prácticas educativas de Educación Física con sentido y contenido	Trabajo de grado que propone transformar las prácticas educativas de educación física en donde el Maestro es capaz de relacionar la teoría y la práctica de educación física asignándole un sentido y contenido a cada praxis que se genere en las clases. Fundamentado en la pedagogía liberadora, la tendencia de la praxiología y la didáctica, se busca que el docente intencionalice sus clases en búsqueda de un ser consciente de sus acciones en donde la relación teoría-práctica brinde la capacidad de generar una conciencia crítica al ser humano de su realidad y tenga la posibilidad de dar solución a problemáticas que se presenten a su alrededor. Es un proyecto enfocado en la formación de un Maestro idóneo en búsqueda de la formación de un ideal de hombre de pensamiento crítico y consiente de las acciones.	Cristian Camilo Pulido Ballén	2014
Decolonialidad corporal como movimiento crítico de Liberación alteridad y reconstrucción cultural.	Este trabajo de grado tiene como propósito imaginar cómo las diferentes formas de colonia-colonialismo-colonialidad en la historia, han determinado de manera dominante y alienante -y continúan haciéndolo- la vida de los sujetos, las interacciones y relaciones sociales que puedan establecer y el desarrollo integral de las sociedades y sus instituciones. Pero también, esta condición dominante, trasciende al campo cosmogónico e	Beltrán Santiesteban, Diego Armando.	2014

	incide de manera dictatorial en la forma de concebir e interpretar la realidad, es decir, en la manera cómo el ser humano es y se hace en el mundo, en su forma de sentirse-pensarse-actuarse la existencia.		
Educación Liberadora	Trabajo de grado que se propone y se sustenta mediante una contextualización de cara a responder con la propuesta realizada en el PCLEF, en ella se ubican las posibles problemáticas y/o necesidades de la población en donde se evidencia que la globalización desencadena diferentes situaciones dentro de la sociedad. En este caso específico se hace relevancia y énfasis en la necesidad de generar conciencia crítica desde la educación física promoviendo el diálogo, la comunicación y el trabajo cooperativo como posible solución a las problemáticas evidenciadas en la comunidad. El proyecto curricular alternativo que se plantea nace de la experiencia de vida propia y del relacionarse con la sociedad en la realidad social actual.	David Enrique Rojas Acevedo.	2014
La Decolonialidad como praxis en la Educación Física	Este trabajo de grado tiene como propósito el construir relaciones distintas a las del colonialismo y la colonialidad que permean a la Educación Física y cuyo origen transporta a momentos y lugares donde pueblos gracias a sus condiciones favorables (económicas, tecnológicas y militares), se tornan como opresores, y donde los pueblos oprimidos de forma exigua conservan su cultura. En reconocimiento y respuesta de lo anterior, es apropiado el contribuir a la formación de personas críticas, auténticas y reflexivas. Para ello, la Educación Física como praxis decolonial, apartándose de concepciones objetivantes y de cosificación del otro, procura una autentica relación, que se manifiesta en la relación yo-tú, que conduce y posibilita un encuentro con el otro y de esa manera consigo mismo.	Rincón Lis, Camilo Ernesto	2016
Otras áreas UPN			
Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbano populares a partir del	El presente trabajo de grado hace parte del proceso de práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, y tiene como propósito contribuir a una lectura de realidades, apoyando procesos de concientización a partir del contexto cultural y social de la Red de Mujeres Creando y Construyendo un Mejor Futuro. En los sectores	Vivian Johana Muñoz Rodríguez. Lic. Educación Comunitaria-	2013

<p>territorio y la construcción de género</p>	<p>populares especialmente en el barrio Paraíso ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, confluyen relaciones de poder, desigualdad social e inequidad de género, producto de los procesos de relacionamiento social y cultural. Sin embargo, en estos contextos las mujeres desarrollan diferentes acciones que propenden por el beneficio de la comunidad, en ocasiones invisibles ante las miradas de la misma vecindad y poco valoradas como ejercicio político; frente a esta situación problema, se plantea como pregunta orientadora del proceso pedagógico: ¿De qué manera las acciones de empoderamiento con mujeres de sectores populares, les permite transformar sus realidades a partir del reconocimiento de su territorio desde la perspectiva de género?...</p>	<p>ria con Énfasis en Derechos Humanos</p>	
<p>Nociones educativas, conceptos y herramientas que posibilitan el empoderamiento experiencia en el programa de educación de personas adultas de la CES Waldorf</p>	<p>La Corporación Social y Educativa Waldorf (en adelante CES Waldorf), situada en la Localidad de Ciudad Bolívar, al sur de la ciudad de Bogotá, la cual ha hecho presencia en la comunidad desde 1997, y ha tenido incidencia en familias de barrios como Santa Viviana, Sierra Morena, Santo Domingo, Caracolí (los más cercanos), con diversos programas sociales, que han procurado una labor alterna educativa, que apunta hacia un desarrollo comunitario de largo alcance y que se vincula con diversos grupos como niños/as, jóvenes y personas adultas... Al llegar a la práctica educativa, surge la duda por el empoderamiento en las manifestaciones de resistencia y poder de los estudiantes, que a mi parecer, expresaban una gran vitalidad en el Proceso de Educación de Personas Adultas, las cuales, cada vez más, se pronunciaban con mayor énfasis en sus prácticas en el transcurso de la formación. Dicha noción, primaria, motivó una investigación sobre el empoderamiento, y empezó a expandirse al encontrarse con una serie de puntos problemáticos de ineludible abordaje, tales como el concepto de sujeto, los roles y estereotipos de género y la educación de personas adultas.</p>	<p>María Silenia Villalobos Quevedo. Lic. Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos</p>	<p>2013</p>
<p>“Sistematización de la experiencia ética performada:</p>	<p>En la presente investigación se realiza un recorrido histórico, desde sus orígenes, al Proyecto Pedagógico Ética Performada, el cual surgió como una propuesta de aula bajo las premisas teóricas de Mathew Lipman, Paulo Freire, August Boal y Michel</p>	<p>Rafael Eduardo Sarmiento Zárate.</p>	<p>2016</p>

<p>proceso de empoderamiento de las “arracachas al poder”</p>	<p>Foucault. En la investigación se revisa, en particular, una experiencia de empoderamiento de los estudiantes del ciclo V de la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás de Bosa, quienes participaron voluntariamente en la propuesta. La investigación tiene como fundamento sistematización de experiencias, la Investigación Acción Participativa con los estudiantes, con el fin de determinar las subjetividades detrás de la práctica y su relación íntima con las teorías que la sustentan. El estudio hizo parte de la línea de investigación “Pedagogías de la Alteridad”, en los estudios de maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE – UPN.</p>	<p>Trabajo de Grado para Título de Magister En Desarrollo Educativo y Social</p>	
<p>Nivel Nacional – Internacional</p>			
<p>La educación para el empoderamiento y sus desafíos</p>	<p>El aporte, de naturaleza teórica, tiene como objetivo interpretar algunos elementos que se estiman clave en una educación para el empoderamiento y sus desafíos. En este sentido, se avanza hacia una perspectiva emancipadora del acto pedagógico, que se sustenta en el empoderamiento del estudiante como una vía para la transformación individual y social. Desde esta perspectiva el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea.</p>	<p>Anali Torres.</p>	<p>2009</p>
<p>Empoderamiento de la mujer en el atletismo: buscando otra “equidad de género”</p>	<p>El atletismo resulta hoy uno de los deportes que más disciplinas aporta tanto en su variedad como en su significatividad. Resulta un hecho evidente que la representación femenina en los diferentes estamentos de las entidades deportivas es menor, pero no existen estudios que evidencien esta realidad y aporten datos cuantitativos de su análisis. Por ello, creemos que necesitamos hacer visible esta realidad midiendo su magnitud colocando un dato cuantitativo a esta realidad ya que, lamentablemente, si la desigualdad no se mide, no se percibe como problema social y no se ve la necesidad de intervenir sobre ella. Para conseguir que la sociedad sea más democrática hay que mejorar los niveles de participación política, económica y de decisión de las mujeres.</p>	<p>Carmen Rodríguez Fernández, y Nuria Castro Lemus</p>	<p>2010</p>

Nota: Elaboración propia.

Las fuentes consultadas a modo de estado de la cuestión y desde una postura interpretativa al abordar los mismos, dejan entrever la historicidad y científicidad de las concepciones de colectividad, empoderamiento, conciencia, conciencia crítica, así como su dinamismo, pues se consolidan particularmente por/para cada disciplina o contexto, aunque fuertemente desarrolladas en teorías y procesos feministas; además los principales postulados académicos, metodológicos y pedagógicos posibles de asumir frente a estas temáticas, así como coyunturas que denotan otras posibilidades de acción sobre la conciencia colectiva desde la EF.

Rescatando así para la conveniencia de este constructo, las múltiples dimensionalidades de dicha concepción donde se articulan y confluyen aspectos corporales, sociales, culturales, afectivos, motrices, políticos, comunicativos, históricos, éticos, territoriales, económicos y sexuales permitiendo entrever el carácter personal y social que adquieren las concepciones de conciencia, praxis y colectividad.

Para la construcción de este documento son de vital importancia, pues permiten comprender las distintas aplicaciones prácticas y teóricas que conforman y posicionan al proceso de concientización como centro de análisis y construcción de conocimiento a nivel local, nacional e internacional para la educación y EF.

Marco legal

“Toda persona tiene derecho a la educación”.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. Art 26.

¿Existen normas que velen por la educación que luchamos?

Cuando consideramos una vía de argumentación legislativa o jurídica para nuestra práctica educativa en el contexto colombiano, es frecuente la interrogación por la naturaleza de su “aplicación”, como surge y se mantiene la implementación de la ley, las políticas y su realidad apreciable dentro del cotidiano colombiano. Realidad observable, sobre la que se debería considerar cualquier pretensión educativa. Considerando como primer referente, la promulgada, batallada, y “enseñada”, Constitución Política de Colombia del año 1991, sin desconocer en el contexto nacional e internacional otros organismos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se presenta una conexión que relaciona la EF y la legislación a modo de soporte de los pretendidos pedagógicos y humanísticos, igualmente los científicos dentro de este proyecto.

Como marco general, la Constitución Política Nacional, artículo 67 establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” Además “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”.

A continuación, pero desde una posición “particular” “privada” de la educación, en el Artículo 68. Se decreta:

(...) La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación

religiosa. (Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Suponiendo con lo anterior, que la práctica educativa-pedagógica nacional, de carácter estatal o particular, ha de fomentar y responder a similares principios, donde una constante formación de educadores, una construcción social y participativa de la escuela, la inclusión, la familiaridad, y el respeto y compromiso con el “Otro” aunque “diferente”, así como su intervención en la construcción histórica de un país, se tomen como bandera para la práctica pedagógica. Aun dentro de un contexto de desarrollo industrial y fabril como el colombiano, lo que ha beneficiado la cosificación de la educación o mercantilización de la misma al servicio de las necesidades del sistema económico.

En el ámbito educativo colombiano, es fundamental la Ley 115 de educación del año 1994, soporte del cual se retoman los apartados:

Artículos 1. “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” Artículo 2.

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

Lo anterior por ser evidencia y promulgación del carácter *inacabado, indetenible y multidimensional*, de la educación y de la persona colombiana en constante proceso transformativo en medio de interacciones sociales y culturales; así como llamado a la práctica libre y con derecho de la enseñanza-aprendizaje, incluida la catedra docente. Intentando evidenciar el carácter ético y político de esta experiencia social, que es la educación en Colombia, respecto del desarrollo humano, cultural, político, económico y tecnológico esperado de ella.

Sin omitir su caracterización de “servicio” lo que más allá de ser compromiso o “deber” del estado para con todos, se ha desarrollado como la “privatización” de las instituciones que brindan educación, cuyo trasfondo no es más que la acumulación de “riquezas”, bienes “simbólico-materiales” de los cuales consideran ser privilegiadas las organizaciones gobernantes del país. En palabras de Paulo Freire, la educación es una práctica política.

La reformada Constitución Nacional, tras el movimiento guerrillero y popular-educativo del año 1991, que modifica algunos preceptos modernos, fundamenta además de una normatividad “norma de normas” art 4, que “La soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del cual emana el poder público” art 3, por lo cual nos apropiamos de algunas leyes que dan a la EF su reconocimiento y motivación respecto del desarrollo humano, pedagógico y social al interior del país.

Con mira a niveles internacionales, en relación con lo anterior, la UNESCO sugiere que los factores que detienen, imposibilitan o atraviesan a los sujetos de la educación en países “en vía de desarrollo” (como Colombia) suelen ser: la pobreza, relacionada con conflicto armado, el género y la edad “adulta”.

Por tanto y a modo de plan o guía de acción, la UNESCO:

En particular, (...) coordina el movimiento internacional de Educación para Todos y promueve una visión holística e integradora del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que comprende la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria y superior, la formación profesional de jóvenes y adultos, la alfabetización de adultos, la igualdad entre hombres y mujeres y la educación de calidad.” (...) “De modo que cada uno disponga de la oportunidad de hacer realidad todo su potencial y disfrutar de mejor salud, mejorar sus condiciones de vida y lograr una participación social y política más plena en la vida colectiva. UNESCO (2011).

Lo mencionado anteriormente propone a las naciones del mundo, el desarrollo de las personas y sus sociedades por los medios educativos, como vía, entre otras cosas, para el ascenso o mejora social, para la salud, la participación, la libertad, la colectividad y la felicidad. Pretendido que se relaciona con lo propuesto desde esta construcción curricular, donde se privilegia en términos Freireanos “la educación como práctica de la libertad”, y sobreponiendo a los intereses socio-productivos y económicos, se pretende una lectura de la practica pedagógica como experiencia trascendental para el pleno desarrollo de las humanidades en proceso de liberación.

Para finalizar con la argumentación legal y política de este proyecto se retoma el mencionado anteriormente, Art 26 de la declaración universal de los derechos humanos, a modo de plataforma internacional-histórica donde se consolidan los desarrollos-principios de la especie humana en forma escrita, donde se establece que: “Toda persona tiene derecho a la educación.” Como si se advirtiese, a la luz del autor, el carácter de necesidad de la educación, de urgencia para el ser, como privilegio o apremio para poder-Ser-humano, y paralelo a esto, la oposición, las trabas político-sociales sobre la educación, lo que, en diálogo con esta propuesta, apunta por ser

enfrentado y reconfigurado desde cada espacio educativo compartido y construido, donde se promuevan interacciones Cuerpo-poder-Educación sensibles, críticas y solidarias.

Micro contexto

*“Yo no soy yo solamente, yo soy la combinación, resultado e interacción con otros “yoes”.
Cosmogonía del pueblo Maya.*

La historia como procesos cultural-conflictivo nos compromete hoy en una compleja red de tensiones sociales, políticas, económicas y culturales, que se han desarrollado y modificado a lo largo del siglo XX, de la mano de las políticas expansionistas así como del mercado y las tecnologías de punta, hasta ser denominadas e interiorizadas bajo el nombre de la “Globalización”; así en los primeros 20 años de este siglo, los seres humanos que habitamos la tierra, estamos enfrentados cotidianamente por dinámicas socio-políticas que determinaran los rumbos posibles de este nuevo siglo, bien sea optando por mantener las relaciones sociales de dominación, de exclusión, de capitalización y enajenación de sí mismos y del entorno natural, o pretendiendo una crítica que vislumbre otras formas posibles de *Ser* en medio de este caos globalizado.

Para evidenciar-criticar este carácter científicista, clásico, “eurocéntrico” y mecanicista de la educación sobre el cuerpo, que el estado colombiano ha mantenido como ideal cultural-educativo, y al que hemos venido haciendo alusión, es vital abordar los planteamientos direccionados desde los estudios filosóficos latinoamericanos y de la liberación, tomando como razón fundamental -sin desconocer la historia conflictiva del territorio latinoamericano- la experiencia propia o personal del existir-en-el-mundo de cada persona: se pretende introducir

epistemológicamente en el entendimiento de la conciencia existencial, la colectividad como ser metafísico alterativo, y el poder como una “red” social productiva, a modo de constructos individuales y colectivos en el que se juega dicha *Conciencia Colectiva*. Conceptos o concepciones que son de principal interés pues determinan los postulados humanísticos, pedagógicos y disciplinares que fundamentan esta propuesta educativa.

Por ello, son fundamentales en este idear utópico, pues contribuyen a dar solución de los interrogantes hallados durante este proyecto, autores de influencia disciplinar desde los marcos locales, nacionales e internacionales, tales como: PCLEF 2000, Enrique Dussel, Paulo Freire, Antonio Sánchez Vásquez, Zigmunt Bauman, Marcos Raúl Mejía, Miguel Vicente Pedraz, Lev Vygotsky, Luz Helena Gallo, Miguel Ángel Molano, Frida Díaz Barriga, entre otros.

El ser de la conciencia colectiva.

En acuerdo con los constructos epistemológicos y filosóficos realizados por las corrientes de la filosofía de la liberación desde los años 70, y los estudios culturales de tipo Decolonial, argumentamos a favor del *no-ser*, del sujeto “Otro” del mundo y la historia, como supuesto ontológico-metafísico desde el cual hasta ahora no ha sido pensada radicalmente la práctica educativa en el territorio latinoamericano. Una postura de base que pretende construir críticamente el entendimiento disciplinar, pedagógico y humanístico a partir de la crítica al ser ontológico europeo, desde el cual los nacidos en Latinoamérica, los otros, hemos sido pensados, medidos, formados.

En acuerdo con Enrique Dussel (1977) planteamos que los seres humanos somos seres-en-el-mundo, pues estamos en un mundo como horizonte de totalidad en el cual cada ser-tiene-mundo, asumiendo principalmente que somos una apertura al mundo cuya totalidad de sentido es

para cada una de las personas el punto de partida de toda experiencia posterior. Así “[...] la totalidad de nuestra experiencia está situada dentro de un horizonte, que hace que todo lo que se encuentra en mi mundo me sea “comprensible” (Dussel, 1988, p. 88). Hasta el momento reconociendo una existencia, en términos filosóficos contemporáneos, pero además como modo cotidiano y no crítico del ser, como existencial cuya comprensión no trasciende a lo cotidiano.

Así es posible afirmar que cada hombre o mujer poseemos un cierto horizonte -la totalidad de nuestro mundo- dentro del cual la comprensión se convierte más allá de una mera actitud estática o contemplativa, en un *Poder-ser* como proyecto de existencia que *yo soy* y que *puedo-ser*, que nosotros somos, que una comunidad *es*.

En acuerdo con Dussel y desde una óptica Latinoamérica, el ser que yo soy, es un ser desde un pasado que lo condiciona pero a su vez lo insita a un proyecto futuro, proyecto desde el cual se abren las posibilidades que elijo en mi presente. En otras palabras, lo más importante es cómo me comprendo el poder-ser, el proyecto, pues el ser del humano en su mundo no es un presente abstracto, si no que el ser de este humano es un *sido*, en familia, en cultura, en territorio, que como historicidad, evidencia un poder-ser, como ciertas oportunidades y despliegues.

De este modo poniendo de sobresalto en acuerdo con Dussel (1988), las dimensionalidades del ser, como un *sido*, *estar siendo* y *poder-ser*; y desde allí el entendimiento de la *Conciencia* en tanto proceso de adjudicación de sentido a la vida-realidad, que permite de múltiples modos la relación entre las personas. En el cual intervienen las posibilidades de actuación, comprensión, interpretación, relacionadas con la existencia cotidiana, en medio de las relaciones con el entorno, los otros y el mundo, hacia una constante producción de sentidos existenciales.

“Hago lo que hago porque tiene para mí valor” (Dussel, 1988, p. 103). Pues en la relación con el mundo -el mundo de las cosas principalmente- cada ser debe enfrentarse de modo global a su entorno, “comprendiéndolo” como parte de su horizonte y posteriormente adjudicándole un sentido dentro de su Ser particular, “interpretarlo”. Ello quiere decir que primero la inteligencia accede a la cosa globalmente, luego la fija constituyendo sobre esta un sentido o valor como mediación para su proyecto.

Este será el modo como finalmente pondremos de manifiesto la cuestión de la conciencia, como el valor, interés o sentido construido sobre determinadas experiencias, que respondiendo al sentido fundamental de nuestro proyecto “existenciarlo” se encuentra en tensión con el “riesgo” que asume cada persona cotidianamente de interpretar lo que lo rodea y la elección de ciertas posibilidades.

En clave freireana, esta comprensión-interpretación de la conciencia, quiere denotar un proceso, mediante el cual la vida se hace historia en cada ser humano, que se encuentra posibilitado desde la historicidad, el medio socio-cultural y sobre todo la práctica política de Sí en relación con el mundo y los otros. Siguiendo a Freire (2002) (citado por Villalobos, 2013

Significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. (p. 14)

La concientización del ser. De la magia a la colectividad crítica.

Con el fin de exponer, la interpretación de la conciencia en términos educativos y colectivos, relacionados al ser praxico, como poder-ser en el mundo, se acude a Paulo Freire,

pues sus ideas sobre la concientización, han sido ampliamente desarrolladas en América Latina y el mundo, sirviendo como pilar cultural, humano y pedagógico para hacer frente a las dinámicas “bancarias” y globalizadoras de la educación y las identidades corporales.

En acuerdo con Luis Chesney Lawrence (2008), educador venezolano, las bases de esta proposición liberadora se encuentran en un proceso, que propone concentrarse en los estudiantes y en sus condiciones de vida, entendiéndolos como sujetos históricos, portadores de una experiencia vivida, y principal actor de su formación. Pues la historia cultural y socio-económica de pobreza en Brasil es ánimo en Freire para enfrentar la educación de los trabajadores y pobladores brasileños. En esta medida, los pilares de la concientización que posicionan a cada persona en el centro del proceso, entendidos como factores que determinan el modo de concientización son: primero, la propia y particular realidad, el contexto social, educativo, y cultural opresor de cada persona; y, segundo, el entendimiento de la propia situación como parte de un proceso de liberación social.

Para Chesney (2008), la concientización debe ser entendida como un “método pedagógico de liberación de campesinos analfabetos” (p. 4), aunque factible de ser adecuada y generalizada a otros tipos de enseñanza, en contextos de pobreza, y subdesarrollo. Parafraseando al autor, se trata de entonces, de resolver los conflictos de quienes desean ser seres libres además participando en la transformación de la sociedad.

En tanto, deber ser leída como proceso transformador-educativo, cuyas características sean, el dialogo franco, entre sujetos histórico-políticos –educador y educandos-, las condiciones socio-culturales particulares de cada comunidad, y la acción transformadora real de las condiciones de opresión.

“En síntesis, el proceso de la concientización comporta varias fases por las que pasa el oprimido en su esfuerzo liberador hacia la toma de conciencia” (Chesney. 2008, p. 4), donde lo fundamental a decir de Freire, es comprender críticamente, el proceso histórico en que opresores y oprimidos, mediante la comunión, colaboración, dialogo y acción transformadora, se reconocen comprometidos.

Para semejante tarea, Freire, principalmente en su obra *Pedagogía del oprimido* (1971), como en sus demás textos, propone tres fases en las que se ha de desenvolver la experiencia consiente de cada sujeto. Denominadas estas fases como, conciencia ingenua, mágica o semitransitiva, conciencia transitiva y conciencia crítica, que responden a la fase ingenua de la existencia, donde el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante su suerte, haciendo nada para resolver sus problemas, que además no puede controlar.

La fase transitiva en la cual el oprimido reconoce los problemas que le trastocan, pero sólo en términos individuales. Como relaciones entre el ser y el mundo, o la individualidad frente a la objetiva sociedad. Y por tanto, a nivel general cuando pasa a la acción, adopta el ser del opresor, su comportamiento y lenguaje.

Y la fase crítica, donde por medio de entramados de sentido comunales, logra descifrar las dinámicas complejas de la estructura opresiva, comprendiendo las relaciones entre opresores y oprimidos, reconociendo su posición y posibilidades, pero antes que renunciando escépticamente al cambio, comprometiéndose, desde una lectura del mundo, con autoestima, esperanza, confianza, en relación con su identidad personal y étnica a modificar su vida y sociedad.

Las fases que planteó Freire en el proceso de concientización son tres: la mágica, la ingenua y la crítica. En cada una de ellas, el oprimido define sus problemas, luego reflexiona sobre las causas y, finalmente, actúa; es decir, cumple con las tareas concretas que supone la

realización de los objetivos liberadores.”. Así “(...) la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad (...)”. (Chesney. 2008, p. 4)

Con el ánimo de comprender el desarrollo de lo enunciado anteriormente, en acuerdo con Chesney se propone un modelo-esquema de concientización, basado en los postulados de Freire.

Donde

Se presentan dos columnas. En la primera, se visualiza el proceso de desarrollo de la conciencia en su condición normal, y en la segunda columna se muestran las intervenciones que se concibieron para cambiar la condición normal y obtener los productos finales, mejorados, luego de cada intervención, las que en definitiva llevarían a una situación de conciencia crítica. (Chesney, 2008, p. 6.)

Exponiendo en términos generales, frente a los niveles transitorios de conciencia ingenua, semitransitiva y crítica, como desarrollo normal de adquisición de conciencia de una persona en sus propias condiciones contextuales, a modo de proceso primigenio de ideas, conceptos y acciones; unas determinadas intervenciones posibles de plantear, como mediaciones, relaciones, temáticas, y transformaciones, mediante las cuales el proceso de concientización sea posible, colectivo, dialógico, político y contextual: *La Praxis Corporal*. Fuente metodológica que será posteriormente ampliada, con miras al diseño curricular-metodológico que pretende esta propuesta educativa.

En acuerdo con Freire (1971) y aceptando la concientización como proceso hacia el desarrollo humano, se entiende en sentido amplio, la *Praxis* como “Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” (p, 50); lo que en clave pedagógica-curricular será

entendido como posibilidad metódica que vivenciada desde/por cada ser particular posibilite procesos o vías hacia la concientización corporal colectiva.

Cuerpo, poder y educación.

Para denominar acertadamente Concientización al proceso mediante el cual la vida se hace historia en cada persona, o a la atribución de sentidos a nuestra existencia particular en medio de relaciones sociales, debemos de preguntarnos, en acuerdo con los estudio culturales Decoloniales y las filosofías de la liberación, por el sentido histórico, cultural y político desde el cual se han desarrollado las dinámicas de concientización a nivel personal y colectivo, con posicionamiento en el marco latinoamericano “periférico”, lo que nos permite ahondar en una interpretación del *Poder* como dinámica social que ha mediado entre el Ser y su mundo o proyecto. Reconocer la conceptualización e investigaciones sobre el tema de Poder, así como indagar los diversos modos en que se ha comprendido y reproducido su idea, permite acercarnos cada vez más a asumir un planteamiento propio, con base en la incidencia que debe tener la EF cuyo sentido sea la concientización y la colectividad.

Corresponde aquí, y si queremos asumir una perspectiva pedagógica-disciplinar crítica sobre el Poder, entrelazar las visiones particulares en mención, con intensión dialógica, histórica y ética, que permita entenderlo como “red” “heterarquica” (Castro y Grosfoguel. 2007, p. 19), a la vez que experiencia, y modo de relación entre las personas, histórica y culturalmente configurada.

Para tal fin, serán de gran influencia los estudios desarrollados por un grupo de intelectuales comprometidos con un “giro” epistemológico y práctico en las ciencias sociales en Latinoamérica, denominado Grupo Modernidad/Colonialidad. Que suponen, como primera

medida, que el mundo no ha sido completamente descolonizado del poder eurocéntrico-moderno, dominante y opresor, y conforme-respuesta a ello, se puede consolidar un pensamiento sobre el poder “heterarquico”, según Castro develado desde las concepciones de poder de Michel Foucault.

Foucault, desde la óptica de Castro esboza mediante estudios históricos, conferencias educativas y textos académicos, una interpretación del poder, cuya particularidad es la no jerarquización absoluta de sus efectos a sus causas. En otra perspectiva, de acuerdo con Castro, Foucault mediante las nociones de biopolítica, gubernamentalidad, biopoder, geopolítica, anatomopolítica, macrofísica y microfísica del poder, sociedad disciplinaria, tecnologías de poder, racismo, colonialidad y demás, referidas a las dinámicas que en espacios sociales se presentan, como interacciones de las personas, establece un esquema de racionalización del poder; dando como resultado una interpretación del ejercicio del poder en tres esferas interrelacionadas, la macrofísica del poder, entendida como aquellas disposiciones del estado moderno para con los ciudadanos, geopolítica y biopolíticamente, cuya pretensión es la administración de la vida. La mesofísica, como lugares intermedios en los cuales opera el poder estatal hacia los cuerpos de la población, y por ende donde son vitales las instituciones, disciplinas y discursos en el marco de una *sociedad disciplinaria*. Por último la microfísica del poder, esfera personal y subjetiva donde se establecen dinámicas de similar naturaleza a las pretendidas por el estado moderno, como la anatomopolítica, el lenguaje social, y quizá más hoy que nunca, el consumo.

Estableciendo así un sistema interpretativo de *micropoderes*, como interacciones en red de los sujetos e instituciones en la sociedad. El poder como red compleja, multidireccional, continua y azarosa, ha de modificar la consideración el poder como macizo, jerárquico, estable,

unidireccional, para lo cual es menester comprender que existen varios niveles en el ejercicio del poder, pues su carácter multidireccional o de red, permite a las personas que hacen parte de un entramado social, ser agentes activos en la creación de estas dinámicas. Así:

Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas”. Por lo tanto, (...) “En el momento en que los múltiples dispositivos de poder son considerados como sistemas complejos vinculados en red, la idea de una lógica ‘en última instancia’ y del dominio autónomo de unos dispositivos sobre otros desaparece. (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 19).

Comprender el poder, en tanto prácticas culturales y discursos trascendidos a las experiencias personales mediante la EF, y entrever un sentido de poder asumido por esta disciplina, “[...] posibilita la interpretación de la educación física como parte del juego de poderes a través del que se opera el orden social y eventualmente, como un proceso represivo que reproduce una cultura represiva” (Pedraz, 2008, p. 135).

Aquí el juego de poderes, verdades que subsumen al sujeto-objeto, está determinado por el dominio específico de la EF y su inscripción histórica al campo pedagógico-educativo, por lo cual podemos decir que se trata de pensar el “cuerpo-poder-educación” como una relación intersubjetiva y modo de experiencia singular, en la cual el ser-cuerpo ha sido objetivado para sí mismo y para los otros, a través de ciertos procedimientos precisos de “gobierno” político-ético-cultural personales y sociales.

De este modo, recurriendo a la noción de poder como “red heterarquica” compleja que atraviesa todas las instancias de la vida social e individual, y a través de la cual, históricamente se consolidan discursos sociales o disciplinares, y la estructura “estatal” en la cual nace y vive cada persona: se comprende que existen políticamente verdades en enfrentamiento, no solo personas en conflicto, sino razones (verdades) en conflicto dentro del ejercicio educativo y social en general; donde el poder ha sido esta verdad impuesta socio-culturalmente, por un profesor que “sabe”, para sujetar-controlar al individuo, mediante prácticas particulares según su contexto.

Partiendo de la aceptación del poder, como ejercicio colectivo, existente a partir de la relación entre subjetividades, y desde allí, las relaciones sociales-históricas y culturales como formas de poder que trascienden-sobrepasan a los modos de poder estatal, así reconociendo su presencia en todas las instancias y campos sociales, como la familia, la escuela, los deportes, los medios masivos de comunicación, o la sexualidad entre otros, donde inter-relacionadamente, existe y se ejerce el poder.

Desde esta óptica, la cultura física, la escuela, la clase de EF, las prácticas, los deportes, los profesores, los juegos, los materiales y medios, el lenguaje, así como la idea del cuerpo-físico o cuerpo-maquina, entre otros, han sido las mediaciones que se han constituido históricamente dentro de esta disciplina para el “desarrollo” o la “educación” de los sujetos; poniendo en juego el Poder desde y sobre los cuerpos. En cualquier caso truncando el desarrollo de una concientización propia y colectiva.

Asumir desde la EF la comprensión del Poder, en tanto constructo complejo y no jerárquico, de experiencias subjetivas y sociales en relación con el contexto político, económico e histórico, posibilita atender al ejercicio de la educación, desde el poder como *experiencia* consciente, y medio de *relación* “reflexiva-colectiva” entre las personas y los múltiples niveles de

la realidad social: es decir el poder puede ser entendido como dinamizador de las relaciones o experiencias existenciales con los otros y con el mundo, a la vez que, sentido desde el cual se desarrolla el proyecto de Poder-Ser en el mundo. Andretich (2007), dice: “Si aceptamos, entonces, que el poder no es una cosa sino una relación social, se puede pensar en cambiar las relaciones sociales, en edificar nuevas relaciones sociales. Estas últimas pueden ser horizontales y constituirse en un contrapoder” (p. 148).

Educación Física como conciencia colectiva.

Al optar por reconocer a cada estudiante como portador de historia, cultura, y para este caso particular, de experiencia y poder, se busca que desde su ser-mismo se genere el interés por modificar su contexto-vida. Potenciar la conciencia de sí y conciencia crítica, en relación con el reconocimiento de los otros y lo otro, será la finalidad perseguida en esta propuesta curricular, optando por mediaciones pedagógicas que permitan a los educandos situarse en medio de su experiencia educativa. Ratificando que donde la naturaleza-física-material del cuerpo (cuerpo-objetivo orgánico, anatómico, fisiológico, de velocidad, resistencia, fuerza...) -tan argumentada por las disciplinas biológicas-físicas-medicas- no se considere verdad incuestionable en relación con las prácticas educativas, se estará promoviendo un giro epistemológico-practico y de sentido a la EF.

Otorgar esta denominación Consciente de la persona en el ejercicio educativo, busca realzar el carácter unitario del cuerpo-movimiento humano o mundo-experiencia, como la totalidad corporal, -distinta de la tradicional división científica “mente-cuerpo”- cuya condición permite a las personas realizar acciones en su medio físico y cultural a la vez que ser destinatarios de ellas. Un ser activo y decisivo en la construcción de la realidad propia y social.

Entonces, denominamos colectividad al reconocimiento del Ser-Otro, como otro que es similar a mí, y en relación con migo abre paso al conocimiento y consolidación de la realidad. De este modo, la *concientización colectiva* es resultado de un proceso de reconocimiento de sí mismo, como consciencia crítica, y de alteridad como consciencia del Otro, lo anterior mediado por dinámicas de saber-poder que se juegan en la cotidianidad de la EF.

Así, cada persona, será comprendida por los otros y por sí misma, como singular, distinta y exclusiva, de naturaleza irrepetible, ser-cuerpo único, particular, histórico, ético, intelectual, político, estético, erótico, económico y espiritual en medio de relaciones y experiencias socio-culturales. Una concepción que aboga por no reducir el carácter corporal de las personas a la composición física-biológica del cuerpo, y fisiológica-mecánica del movimiento humano, anteponiendo el carácter multifacético de la vida de las personas y su indeterminado o desdibujado modo de ser, de sentir, de moverse, de pensar y aprender.

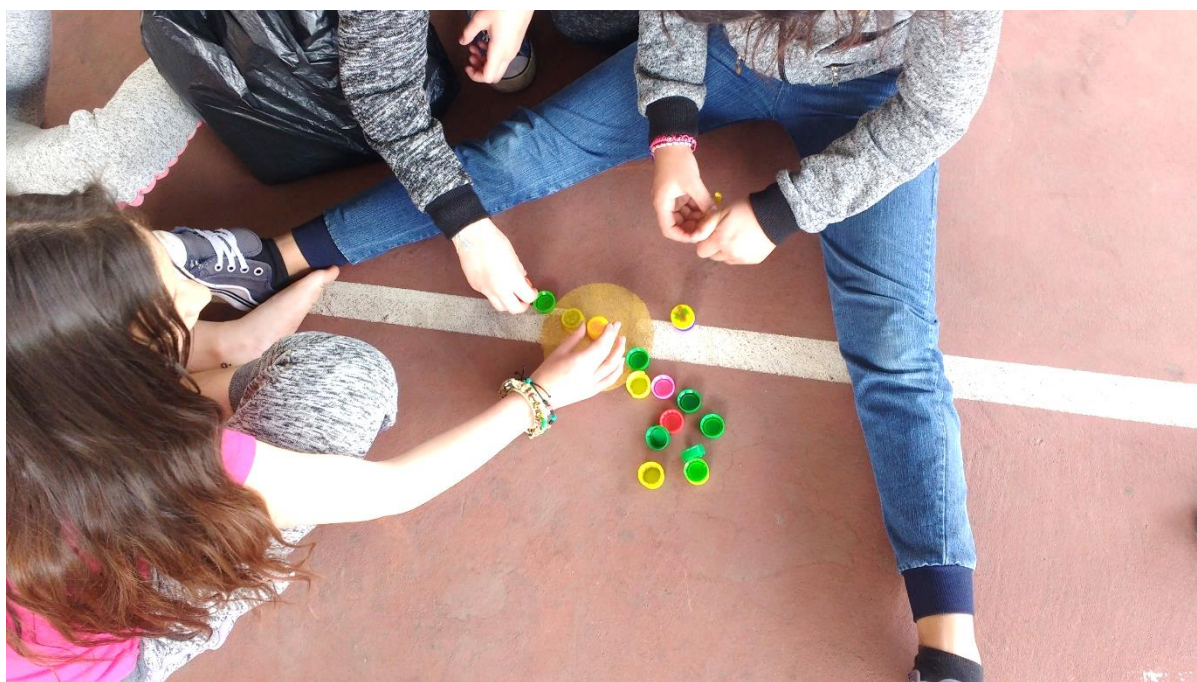


Imagen 1. Juego yermis por niñas en Hogar Sagrada Familia. Fuente el autor.

Perspectiva educativa

“Volvamos atrás... Es que lo que nos enseñan a los colombianos no tiene que ver nada con las necesidades que tenemos los colombianos...”

Jaime Garzón

“Concientización, es obvio, que no termina estoicamente, en el reconocimiento puro de carácter subjetivo de la situación sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización”.

Paulo Freire.

En la presente sección, denominada perspectiva educativa, se desarrolla un ejercicio de posicionamiento teórico que articula aspectos disciplinares e interdisciplinares, que siendo entrecruzados por los pedagógicos permiten la viabilidad del proyecto. Es decir, que en ella se desarrolla el diálogo de saberes entre las áreas humanística, pedagógica y disciplinar que justifica una apuesta ético-política; ella orienta el conjunto de decisiones de la acción educativa con la cual se intervendrá a una población, sociedad y cultura, es decir, la misión social y cultural del PCP del futuro maestro.

Partiendo de los constructos teóricos, mencionados por Camacho (2003, p. 16), sobre los denominados modelos pedagógicos, a modo de perspectivas histórico-culturales que se desarrollan dentro de la educación, y que refieren a un sentido teórico-práctico para el abordaje de la práctica educativa en la EF; este proyecto particular, pretende mediante el abordaje a la pregunta ¿Qué se entiende por educación y a qué tipo de educación hacemos referencia?

En acuerdo con las corrientes socio-críticas de la educación, y reconociendo algunos de los autores de influencia mundial y latinoamericana, abordar en sentido general la educación, en

términos freireanos, como “práctica de la libertad”, reconociendo el carácter ideologizante, histórico, cultural y político del acto educativo, y por tanto una interpretación crítica de la realidad educativa. Realidad que, en acuerdo con los discursos contemporáneos de la EF, se presenta como experiencia corporal, pues la educación al igual que la experiencia, parafraseando a Gallo y García (2011) desde la corriente de la educación corporal, “...es lo que nos pasa y que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede” (p. 296).

Desde esta perspectiva de la educación abogamos por una experiencia personal, *experiencia corporal*, distinta del tradicional acto mecánico de aprendizajes objetivos, estáticos y exactos, impartidos por un profesor que “sabe” y recreados en un espacio ficticio de aprendizaje, y cuyos sentidos son dirigidos por los saberes teóricos-científicos, así como las pretensiones socio-culturales, políticas y primordialmente económicas en este siglo de globalización. Y en contraposición, se comprenda como el modo propio de ser y estar en la vida de cada persona, modo de formarse y hacerse, de poder-ser en el mundo, mediante la propia inmersión en el conocimiento, y cuyo sentido no este únicamente determinado por el entorno económico, abriendo espacios para los sentidos y valores personales, hacia la propia y colectiva emancipación y liberación. Siguiendo a Freire, la educación no es un acto de consumir ideas, si no de crearlas y recrearlas.

En acuerdo con lo anterior, hemos de referir al tipo de ser-humano que precisa esta idea de educación, pues distinto del ser ontológico civilizado para el cual el hombre es la medida de todas las cosas, incluso por encima del medio ambiente natural, hemos de potenciar el entendimiento del hombre y la mujer, como seres inacabados, situados en un tiempo y espacio específicos, en un mundo (en sentido físico objetivo y subjetivo), además portadores de un

cuerpo para su desenvolvimiento en él, y por tanto creadores de sentidos, a modo de existencia corpórea situada.

Aquí el propósito de la EF, es movilizar los sentidos admitidos hasta ahora para el entendimiento del cuerpo -eje fundamental de esta disciplina educativa- desde concepciones biologicistas, anatómicas, y fisiológicas hacia entendimientos humanísticos, sociológicos y antropológicos, para quienes más allá del cuerpo como objeto físico, hemos de comprender el ser-cuerpo como unión indivisible de la realidad humana, histórica, política, simbólica y corporal, portadora y creadora de sentidos existenciales.

Referencia al ser humano, que permite su comprensión como creador de realidad y no simplemente consumidor o reproductor. Pues hemos de referirnos al camino mediante el cual cada Ser se hace humano en el mundo, y por lo cual serán vitales las comprensiones de cultura y sociedad, como entramados de sentido en medio de los cuales se desenvuelve la vida.

En acuerdo con Clifford Geertz (1987), antropólogo estadounidense, hemos de referirnos a la cultura como "sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida.". Un "entramado de significaciones", cuya particularidad es conceder un sentido al mundo y hacerlo comprensible; que se constituyen en un grupo específico, mediado por las circunstancias sociales, ambientales y los lenguajes desarrollados; noción que trasciende al entendimiento de la cultura como conjunto de elementos materiales e inmateriales que identifican a un grupo de personas, y que no se modifican con el tiempo.

Lo que nos permite en acuerdo con Freire (1994) referirnos a la cultura como una experiencia personal, dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos, a modo de tensión, hoy, mediada por los entornos tecnológicos y globalizados, así como por la experiencia

de consumo, modalidades dentro de las cuales cada persona debe pensar, reflexionar y argumentar la toma de decisiones que lo conduzcan a su felicidad.

Siguiendo a Bauman (2007), pensador polaco, para quien la sociedad actual es el resultado tardío de la época modernizante, caracterizada por el aceleramiento y modificación de las estructuras de ordenamiento de corte económico y tecnológico, así como de las modalidades de relación social y subjetivación; hemos de comprender la sociedad, como un encuentro reflexivo entre las modalidades “sólidas” y “líquidas” del orden social, es decir, reconociendo que el componente de cambio es la condición posible y necesaria mediante la cual un grupo humano se desarrolla en su contexto. Según sus planteamientos, en la modernidad líquida el único valor heterorreferenciado es la necesidad de hacerse con una identidad flexible y versátil que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto ha de enfrentar a lo largo de su vida. Entonces, interpretamos la actuación de las personas en el medio social, en acuerdo con Bauman como una praxis cultural. Donde solo el hacer, en medio de sentidos compartidos comunalmente, permita la concreción de una identidad y un sentido propio, una cultura aprehendida por praxis, como actuaciones y reflexiones en medio de entramados de sentidos, políticos, económicos, axiológicos, entre otros.

Entender esta conformación humana, desde la existencia en un cuerpo y un contexto, que se hace así misma en mediación con el mundo y con los otros, mediante relaciones, significados y sentidos que se constituyen histórica y políticamente, permite esbozar una interpretación sobre desarrollo humano, con miras al modo que posibilite una educación corporal consiente y colectiva, en medio de la actual sociedad y cultura globalizada.

Para tan fin, será importante remitirnos a los fundamentos desarrollados por Lev Vygotsky, en el denominado desarrollo socioconstructivista. Perspectiva que enuncia, frente a las

tendencias psicologicistas que priorizan el desarrollo individual y específicamente mental, un desenvolvimiento del ser humano en medio de relaciones sociales, y que entiende el aprendizaje como construcción y mediación para el desarrollo de cada ser en su contexto y vida. Aquí se entiende que el desarrollo humano es un proceso personal en medio de interacciones sociales, y determinado por la cultura en que se encuentra la persona, pues es dentro de esta y sus sistemas de lenguaje, e interacción, donde se posibilita el conocimiento, donde surgen los sentidos existenciales.

Así el lenguaje, el pensamiento, o el razonamiento como habilidades que cada sujeto desarrolla, permiten entrever el carácter social y de relación del conocimiento, pues este -como el desarrollo de las funciones mentales inferiores o naturales, determinadas genéticamente, como la sensación, percepción, atención y memoria, y funciones mentales superiores, desarrolladas mediante la interacción- es producto de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, dentro de un medio socio-cultural.

Entonces en acuerdo con Vygotsky (1995), citado por Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001. pp 41-44.) para que el aprender sea una mediación en el proceso de desarrollo humano, una experiencia social y colaborativa, hemos de tener en cuenta: la construcción de significados, como comprensión construida y reconstruida de la realidad a partir de relaciones con la cultura y otras personas; las herramientas para el desarrollo cognitivo, como la historia, el lenguaje, y el contexto, siempre determinados por el entorno social y cultural; y la zona de desarrollo próximo, como un entendimiento de la influencia de las relaciones entre personas y los saberes, que permiten hacer del aprendizaje una actividad mediada socialmente.

En complemento de esta perspectiva, habría que advertir sobre la importancia para el aprendizaje, de poner y vivir los contenidos o temas a aprender en experiencias reales, siendo

coherentes con el entendimiento del desarrollo humano como posibilidad de realización e interacción de cada persona en el entorno socio-cultural. Es por ello, que se fundamenta un entendimiento del acto y ejercicio educativo y pedagógico, con miras al desenvolvimiento del ser en sociedad, donde las prácticas educativas consideren como epicentro y sentido fundamental las condiciones sociales y culturales reales.

En este orden, el enfoque popular de la educación, que reconoce esta como un proceso socializante, y “lugar de producción de sentidos” (Mejía y Award, 2003, p. 54). Aboga por un reencuentro con la pedagogía -hoy perdida y situada en las discusiones metodológicas- como un saber fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento, y que en acuerdo con Vasco (1990) (citado por Mejía y Award, 2003), se entiende como “reflexión sobre el hecho práctico educativo, y sobre el universo de relaciones que se constituyen para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje.”

Una comprensión de la pedagogía como un saber reflexivo sobre las dinámicas educativas, que en los encuentros sociales entre el saber y el conocimiento, desarrolla un entendimiento de las relaciones que se constituyen para generar procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde donde es posible la interpretación de las condiciones sociales y contextuales que benefician a un grupo de personas y permiten desarrollar un sentido para el actuar pedagógico. Siguiendo a Herrera, Jaramillo y Mallarino (2000, p. 30), la pedagogía es el acto reflexivo sobre el acto educativo.

Un denominado saber, que para este caso particular está enmarcado en las denominadas corrientes socio-constructivas de la pedagogía, en acuerdo con (Camacho, 2003, p. 19), enfoques pedagógicos apoyados en las teorías críticas de la ciencia, que surgen desde la década del 70 y que buscan recuperar los contenidos significativos, la experiencia vivida y la construcción

colectiva del conocimiento, abogando por una revisión de las relaciones sociales al interior de la escuela.

Cuya intensión o concepción de modelo pedagógico se puede enmarcar dentro de los denominados modelos socio-críticos, en relación con lo planteado como desarrollo humano y teorizado en autores anteriormente mencionados. Una comprensión del proceso educativo que haciendo frente a las concepciones científicas u objetivas del saber, a la “educación bancaria” en términos freireanos, apuesta por la creación de nuevas dinámicas y relaciones al interior del acto educativo, priorizando al educando como agente activo y decisivo en su formación, sin desconocer el rol de guía del educador, como “intelectual comprometido”, en términos de Henry Giroux (2003), podemos decir que dentro de esta perspectiva pedagógica y curricular socio-crítica, cuya pretensión sea la transformación socio-educativa:

Las temáticas, contenidos o núcleos problemáticos que se van a trabajar no son simplemente redactados o impuestos por el docente, sino que el currículo es sometido a un proceso reflexivo y democrático de negociación con los estudiantes; que la relación educador-educandos no es tan de jerarquización como de “diálogo participativo”, pues privilegia el diálogo y la “horizontalidad o reciprocidad del poder”; así mismo la metodología de trabajo, es decir el desarrollo de las acciones, es configurado en diálogo como participación real entre los actores educativos, teniendo como referentes las necesidades, intenciones y actuaciones sociales.

La evaluación como proceso, frente a la medición cuantitativa y objetiva de informaciones o actitudes adquiridas por quienes se educan, típica del modelo pedagógico tradicional, pretende el entendimiento de las condiciones que contextualizan e interfieren continuamente en el desarrollo del proceso educativo, como de interrelación con las experiencias vividas por los estudiantes, en tal sentido, leyendo como proceso dinámico el carácter de construcción del

conocimiento, en relaciones con los saberes personales, socio culturales, y condiciones contextuales. Resaltando como características de esta, en acuerdo con (Camacho, 2003, p. 73), que es participativa, integral o sistémica, formativa y continua, que se realiza mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en tanto reflexiones y expresiones realizadas por estudiantes y educador, teniendo en cuenta conocimientos, acciones, relaciones y desarrollo del proceso en general, entre otros; teniendo como fundamento pedagógico al establecer diseños curriculares “críticos” la búsqueda constante de libertad, autonomía y felicidad por quienes se educan.

Reconociendo con ello, que deben crearse modalidades o mecanismos para desarrollar dicho proceso evaluativo, por lo cual este proyecto particular propone, estableciendo una estrecha relación entre las apuestas evaluativas, como evento y como proceso, y los instrumentos de recolección de información: en tanto evento, preguntas abiertas de respuesta escrita y situaciones prácticas (por ejemplo de solución de problemas), y en tanto proceso, el diario de campo, desde el profesor, y procurando descripción e interpretación del desarrollo de la clase, así como observaciones generales y preguntas que surgen en la actividad; el acercamiento a inquietudes y motivaciones previas, así como inclusión de las propuestas de los participantes, y de igual modo es tiempo extra clase, mediante diálogo permanente y propositivo, además promoviendo la participación y responsabilidad en sesiones, con el propósito que se apunten a situaciones con relevancia dentro de la práctica, expresiones e imprevistos, permitiendo llevar un constante seguimiento al proceso.

(...) a estas alturas, la perspectiva crítica está empezando a reconocer que las escuelas por si solas no pueden transformar al mundo. (...) Debería tenderse, en este sentido, hacia una

interacción más fluida y constante entre los sistemas formales y las redes no formales que, de distintos modos, están implicadas en la educación. Juan López (2009), p. 206)

De la educación de lo físico hacia la educación de lo corporal

En el campo de la EF, para llegar a acordar que esta es un saber pedagógico, con las características ya mencionadas, hemos primero, en acuerdo con Herrera et al., (2000), de mencionar sus posibles dimensionalidades en la realidad social e histórica: Hecho social, disciplina académica y disciplina pedagógica curricularizada.

Partimos del entendimiento de la EF como hecho social, esto entendido como acciones del ser humano con un significado particular que siendo reflexionadas se consolidan como modos de hacer y pensar, como una práctica social. Sumado a esto, cuando su entendimiento se considera de carácter académico, estableciendo este hecho, como un sentido de indagación, reflexión, comprensión, organización y sistematización del significado y sentido, se entiende como disciplina académica. Y para el caso particular, hemos de trascender estas comprensiones hacia la EF como disciplina pedagógica curricularizada, donde se pretende decidir sobre una práctica, en relación con un contexto, unos sujetos y un objeto de intervención, de este modo adjudicando una intencionalidad-educativa, que haga coherente la decisión sobre la acción.

Mencionada la distinción anterior sobre la EF, y en coherencia con los planteamientos desarrollados hasta ahora, hemos de referirnos a una comprensión particular de la misma, desde el discurso contemporáneo de la Experiencia Corporal, recalcando que se pretende desde distintas ópticas de lo cotidiano, pedagógico y académico disciplinar, referido a la educación sobre el cuerpo, desplazar las concepciones tradicionales en educación, en acuerdo con Molano (2012), “Desandando el camino desde la no experiencia hacia aquello que la constituye” (p. 4).

Se asume el tratamiento histórico educativo dado al *cuerpo* humano, como arraigado en las comprensiones científicistas de la modernidad de corte cartesiano, y por tanto reducido a tratamientos objetivantes y codificadores de la persona, del cuerpo y movimiento humano. Esto, teniendo claro que la tradición educativa sobre el cuerpo ha tendido a verlo como objeto o materia física entre los demás objetos del medio, por lo cual se ha privilegiado su entendimiento y desarrollo en valores cuantificables, peso, extensión, densidad, tamaño, figura, forma, siempre al igual que los demás objetos sometido a las leyes de causalidad como el espacio y el tiempo.

Desde allí, iniciar la búsqueda por las apuestas teórico-prácticas que permitan la resignificación de las concepciones que median el actuar pedagógico de la EF en Colombia, teniendo presente que “cuerpo y movimiento humano”, han sido ejes históricos, y fundamentales constitutivos de la EF, en primera medida:

Implica que más allá del sentido “físico”, el cuerpo humano requiere ser sumido en tanto modo-único de ser de cada persona en el mundo, pues en la actualidad “(...) hablar de cuerpo, desde alguna perspectiva histórica, es referirse a "ese oscuro objeto" del deseo como una cosa, receptáculo, transportador del alma, los pecados, la culpa, la patria, la especie. en fin, el cuerpo es comprendido como un corpúsculo ubicuo en el espacio-tiempo. (Molano, 2012, p. 2)

En acuerdo con Gallo (2009), “apelando a la noción de lo corporal nos separamos de una visión de cuerpo centrado exclusivamente en su dimensión física, porque una comprensión de lo corporal, como la que aquí se propone, considera la emergencia y participación de la propia subjetividad” (p. 232). Como segunda apreciación, el movimiento humano cuya interpretación histórica se ha resumido y reducido en desplazamientos físicos o cambios objetivos del sistema

de órganos, músculos y huesos en el espacio, demanda distintas y especiales comprensiones desde la práctica educativa-corporal. Ya que

(...) fundamentada en un falso dualismo cuerpo-mente, la actividad del cuerpo es instrumentalizada por la Educación Física para, a través de ella, introyectar nociones, conceptos e, implícitamente, relaciones de poder, normas, modelos desde los cuales se forma al cuerpo en un tiempo y un espacio restrictivos, poniendo ese cuerpo al servicio de algunos aprendizajes que apuntan al logro de objetivos ajenos al propio desarrollo del cuerpo, que al descorporalizar el cuerpo lo convierte en una máquina perfecta al servicio de la inteligencia. (Molano, 2012, p. 3)

En concordancia con un cuerpo que es más que materia física-biológica, el movimiento humano se concibe desde la multi-dimensionalidad de las personas, más que desplazamiento y ubicación en el espacio, como configuración personal de sentido. En acuerdo con Herrera et al. (2000), como “dimensión comunicativa”, a modo de expresión propia corporal, donde las acciones devienen de la intencionalidad, del sentido y experiencia personal, aunque siempre condicionada-relacionada por el entorno socio-cultural.

Asumiendo en acuerdo con Molano (2012) que

En la tensión, conflicto y empalme del cuerpo biológico, que se desarrolla y madura, con el cuerpo que es construido y modelado por la cultura, emerge, se estructura un tercero, el cuerpo subjetivo, que es vivido, sentido, percibido y que, a su vez, vive, siente y percibe su entorno. Cuerpo fuente de pulsiones, deseos, sueños. Cuerpo que significa y es significado. Cuerpo que es, a la vez, sujeto y objeto de su experiencia de ser. (Molano, 2012, p. 4.)

Se interpreta desde la crítica a la dicotomía cuerpo-mente, el movimiento humano, en tanto mediación de estas dos dimensiones, como unidad, praxis, cuyo carácter refleja la relación acción-sentido y/o cuerpo-mundo, permitiendo tratarlo como centro articulador entre las dinámicas personales y las socio-culturales, -dinámicas de poder- a la vez que creador y reproductor de las mismas. Siguiendo a Dussel (1988) hemos de recordar que el ser-cuerpo, es ser-en-el-mundo como *sido*, desde un pasado, *estar siendo* como constructor de sentido en el presente, y como *poder ser*, condición existencial que lo empuja a ser-más en medio de su entorno, y que distingue el carácter de sentido inmerso en las actuaciones personales.

Interconectando los pilares teóricos desarrollados, se asume para la EF en clave experiencial, al ser humano como *experiencia de Poder-Ser*, donde sus dimensiones intracorporal, intercorporal y extensiva, son también poderes-proyectos, de una subjetividad con constante fuerza-de-voluntad, que se inserta en tramas intersubjetivos, subsistemas y “lugares” sociales. En acuerdo con Gallo (2012a):

El sentido se produce en un contexto, reside siempre en una orientación resultante de la relación de la persona con el mundo, orientación que trasciende en cada caso lo ya dado.
(...) (pp. 13-14)

Así en clave epistémica-disciplinar, la *Experiencia Corporal*, sobresale como conjunto de posibilidades histórico-subjetivas, encarnadas en las personas y en relación con su medio contextual-cultural, evidenciado como conocimientos, lenguaje y experiencias previas, desde los cuales puede suscitarse el desarrollo corporal. En acuerdo con Gallo (2011,) desde la corriente de la educación corporal, “...es lo que nos pasa y que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede” (p. 296); la EF como

discurso experiencial comprende la estrecha relación entre los sistemas externos al ser humano (historia-cultura-educación) y su incidencia, impresión-huella activa en este, en su proceso de desarrollo.

Si partimos de la comprensión de que la experiencia corporal surge en el entramado de estos tres cuerpos no de ellos exactamente, sino de sus relaciones, a partir de ellas podríamos configurar la experiencia corporal desde tres posibles dimensiones o planos cuyas relaciones se co-determinan y re-elaboran en sinergia: la extensión, la introyección y la proyección. (Molano, 2012, p. 5.

Asumiendo como estructuras fundamentales de la experiencia corporal, las relaciones de cada ser humano con su espacio-tiempo y mundo, desde su ser-cuerpo biológico-físico y socio-cultural-simbólico a la vez; relaciones en las cuales la sensación-percepción del mundo es inseparable de quien percibe, y mediante las cuales se configuran la extensión, dimensión externa a mi ser, de relaciones entre tiempo, espacio y objetos que me conforman, introyección, aprehensión dinámica de las sensaciones propias, y, proyección, posibilidades de comunicación con los otros mediante el cuerpo; como dimensiones corporales que además son significadas por cada persona en medio de tejidos de relaciones con otras personas, emergiendo de la relación de cada sujeto con su entorno, visto como material-físico y simbólico-cultural.

En acuerdo con Herrera et al. (2000):

Desde esta óptica la experiencia corporal puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad. (p. 32)

Se puede entender la experiencia corporal a manera de configuración inacabada, e indetenible de las personas, de su ser-cuerpo en relación con un mundo, material, de sentidos, símbolos y significados, mediante el cual es posible una constitución histórica de los seres humanos en relación-tensión con su entorno, la cual posibilita el propio re-conocimiento.

Según Herrera et al. (2000),

[...]es a partir de las experiencias (que son corporales) como el ser humano ha transmitido y enseñado a las siguientes generaciones sus hábitos, creencias, ritos, mitos, valores y normas, generando con ello diversas acciones, prácticas, símbolos y significados que traducen su impresión en expresiones y comunicaciones corporales. (p. 31)

En clave histórico-disciplinar, una inseparable incidencia de las condiciones que están antes que el sujeto en el mundo, de las cuales este entra a ser parte, y por tanto fuente misma de auto-entendimiento y re-configuración.

Poniendo en relación la construcción de la experiencia personal y los saberes o experiencias sociales, hacemos referencia a lo tratado por autores como John Locke y John Dewey sobre la experiencia: para el primero, y frente a la tradición mecanicista-objetiva de la realidad, la experiencia aparece como única vía de construcción de conocimiento, en tanto no existen a saber, verdades innatas en el ser que simplemente sean desarrolladas por acción de su medio ambiente sobre este. A decir de Locke, las ideas, los sentidos, el conocimiento se construye, en la experiencia, y como vía tenemos a los sentidos, a la información brindada por los órganos de la sensación, hacia la percepción, mediante lo cual se construye el saber personal de sí y del mundo. Por tanto y coherentemente con una existencia corporal humana, se plantea que el

conocimiento surge de la interacción de los sentidos con el mundo, en la acción, y sus posteriores elaboraciones en el entendimiento y pensamiento humano, con sentido cultural-contextual.

Para el segundo, y con la intención de rescatar las experiencias vividas por cada persona como determinantes en su proceso educativo, existen dos diferenciaciones en esta experiencia, dos dimensionalidades: lo que nos pasa o acontece (sentir) y lo que se genera (transformaciones). Desde donde se interpretan como fundamentos de la experiencia, su continuidad e interacción, entendidos como la posibilidad del ser de seguir enriqueciendo su modo de poder-estar en el mundo (continuidad), así como una conexión con los sistemas propios de la sociedad y cultura, en los cuales se realiza su desarrollo (interacción).

Argumentos que permiten a la educación vista desde la experiencia, retomar prácticas corporales histórico-culturales de la EF, que se hallan constituido como experiencia personal y social, donde son vitales los constructos científicos de las distintas tendencias o discursos de la EF, a saber, deportes, danzas, actividad física y salud, juegos, entrenamiento, actividades psicomotrices, sociomotrices y artes del cuerpo, y motivar una reconfiguración del ser y de estas prácticas, mediante su acción y reflexión para la transformación. Se asume entonces, la Educación física contemporánea, en clave corporal, como el conjunto de sentidos entrelazados a la reflexión de la educación humana (pedagógicos, académicos, axiológicos, filosóficos), como apuesta desde la cual se llevará a cabo esta visión particular de la educación con sentido consciente y colectivo. Siguiendo a Gallo (2009), se presenta como "...un marco de reflexión que se ofrece para que la formación humana también sea permeada por la 'razón sensible' o por un pensar orientado desde la corporalidad...". (p. 7).

En relación con lo expuesto anteriormente, otorgar esta denominación Corporal de la EF, busca realzar el carácter unitario del cuerpo y mente, o la acción y el sentido, a modo de "*Praxis*"

donde el cuerpo-movimiento-experiencia se entiendan como la totalidad corporal humana. Pues al comprender a cada persona como portador de sentidos y experiencias propias, es posible pensar unas prácticas educativas cuyo eje de sentido sea el propio ser-cuerpo.

Por lo cual esta propuesta educativa pretende desde el entendimiento de la praxis, en acuerdo con Freire (1971), como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para su transformación”, el desarrollo de un método teórico-práctico, que siendo vivido desde/por cada persona, posibilite su concientización, además resaltando un sentido colectivo de vida. *La Praxis Corporal*.

Es fundamental abordar la noción de Praxis debido a su implicación en el proceso de conformación humana, de la experiencia humana, a la vez que sentido pedagógico característico de esta propuesta. Pues distinto de su entendimiento tradicional -epistémico, donde se le entiende como simple práctica, diferenciada de los conocimientos o teorías, con posibles rastreos hacia la filosofía griega, se pretende aquí y en acuerdo con Adolfo Sánchez (1983) entenderla como “nueva práctica de la filosofía” (p. 3).

Según Sánchez (1983) es fundamental abarcar su entendimiento, no en el sentido tradicional como filosofía de la práctica, y en contravía proponer una concepción que la entienda como “nueva práctica de la filosofía” (p. 3); enraizada en una crítica de la realidad, una visión o apuesta por la transformación del mundo, y mediante el conocimiento de lo existente.

Proponiendo para esta concepción, como ejes estructurantes y aclaradores de la clase de EF: la praxis, como actividad, orientada a la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad), como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres y, por consiguiente, actividad objetiva y subjetiva a la vez, la práctica (ejercicio o actividad), la teoría (visión o contemplación), y la unidad y distinción entre teoría y práctica. En las cuales en términos del

autor “Lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad de ambos momentos” (Sánchez, 1983, p. 2). Y en relación a lo anterior entender como funciones o sentidos de la praxis: su función crítica, política, gnoseológica, consciente, y autocrítica.

De acuerdo con Sánchez (1983), “La transformación del mundo, de la realidad humana y social se presenta, pues, como un fin u objetivo último al que han de ajustarse tanto el pensamiento como la acción” (p. 8). “La praxis es la actualidad misma del ser en el mundo.” (Dussel, 1988, p. 23).

Siguiendo lo planteado sobre el *Ser de la conciencia colectiva*, y teorizado por Enrique Dussel, hemos de referirnos a la *Praxis* como la actuación cotidiana de las personas en el mundo, actuación existencial cotidiana, mediante la cual esta se inscribe como sujeto particular con sus experiencias propias, mediado por procesos de comprensión e interpretación en el/del mundo.

Siguiendo a Herrera et al., (2000) y Díaz (2007.) interpretamos como elemento procesual dentro de la experiencia corporal, un desplazamiento de los saberes-creencias o sentidos personales, mediante vivencias-relaciones, como problematizaciones o acontecimientos, hacia la experiencia corporal en tanto afección-reflexión sobre los sentidos personales, hacia la transformación del ser siempre en relación con el mundo y las otras personas. Principales comprensiones, que son traducidas e interrelacionadas a la *Praxis Corporal*, “Es en este plano del cuerpo subjetivo donde la experiencia corporal expande los límites que le determinan los imperativos del cuerpo biológico y del cuerpo social” (Molano, 2012, p. 5).

De este modo, las denominadas en EF *actividades o prácticas corporales*, han de ser entendidas y propiciadas como el desenvolvimiento emotivo de los seres-cuerpos en medio de condiciones contextuales particulares -distinto de la denominada actividad física- cuya condición

subjetiva permite a las personas realizar acciones en su medio físico y cultural a la vez que ser destinatarios de ellas. Situaciones, solo posibles desde un sujeto activo y decisivo en la construcción de la realidad propia y social, que ha de propiciar el desarrollo en sociedad, desde el entendimiento de la diferencia y similitud con el Otro, donde las prácticas en EF se posicionen y reconozcan como el medio para crear distintos modos de ser, pensar, ver, sentir y aprehender.

Ahora bien, Gallo (2012b),

¿En qué sentido decimos que una práctica corporal puede generar experiencia? En que algo (nos) pasa, (nos) conmueve, algo (nos) ocurre en términos de intensidad y resonancia y se constituye en un acontecimiento en la medida que genera sentido porque le otorgamos valor a las cosas que (nos) pasan o aquello que sentimos cuando bailamos, danzamos, nadamos, jugamos. (p. 3).

Así, a la idea de educación como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le oponemos la educación que exige un cuidado moral como acontecimiento ético, experiencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva; a las ideas de cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, moldeado, entrenado, domesticado, corregido y desarrollado, le oponemos las ideas del cuerpo simbólico, sensible, intensivo, potente, como lugar de las afecciones y campo de fuerzas. (Gallo y Escudero, 2015, p. 5).

Diseño de implementación

“¿Para qué la educación? El acertijo...”

Canción Soy estudiante. Reincidentes Bogotá

Este Proyecto Curricular Particular (PCP) nacido en el marco de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, pretende dar cuenta de un proceso transformador desde el saber disciplinar y pedagógico particular que busca “Educar hacia la Conciencia colectiva a través de la Praxis corporal desde la Educación Física”, reconociendo la implicación que tiene esta área en el desarrollo humano en acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional. Desde una mirada social y crítica del currículo, una concepción humana de la práctica pedagógica, así como una interpretación desde la educación física del cuerpo-ser humano. En esta medida, el fin que se pretende no es más ambicioso que potenciar las relaciones personales y las experiencias corporales más conscientes y solidarias, fuente de revisión y reivindicación de la EF como práctica pedagógica transformadora de la sociedad colombiana.

En pro de lo anterior se posiciona un objetivo general, y unos específicos, de importancia para el desarrollo óptimo de esta propuesta curricular.

Objetivos

General.

Posibilitar desde la interpretación contemporánea de la Experiencia y lo Corporal, procesos educativos que potencien en las niñas de grado 7° del Hogar Sagrada Familia la Praxis

Corporal, como vía hacia una concientización colectiva-crítica en términos de libertad y emancipación en su diario vivir.

Específicos.

- Desarrollar pilares pedagógicos, disciplinares y humanos en relación con lo corporal, que argumenten la validez e importancia, que goza la Educación Física en la mediación y potenciación de “Seres Conscientes”.
- Posibilitar y mediar la consolidación de procesos educativos-pedagógicos, que contribuyan a la “Concientización” de personas que trabajen en la búsqueda y construcción mancomunada de un mundo justo, fraterno y equitativo para todos.
- Construir un esquema-experiencial que posibilite herramientas educativas para la intervención futura con población desde las prácticas corporales realizadas con las participantes.
- Comunicar en la comunidad educativa desde la Educación Física, por medio de un artículo científico-profesional, las principales apreciaciones y puntos de discusión resultantes de la implementación de esta propuesta curricular.

Planeación general

Es preciso mediante un esquema organizativo-explicativo aclarar el tipo de diseño curricular que pretende esta propuesta, en acuerdo con los postulados socio-constructivos en educación que se han expuesto y que se pretenden desarrollar. Para tal motivo es primordial remitirnos a los planteamientos aportados por Frida Díaz (1993), asumiendo como puente de interconexión con lo aquí pretendido, una fundamentación en el sentido socio-político desde el cual se precisa una estructuración e implementación curricular.

De acuerdo con la autora los aspectos que sustentan la propuesta han sido diferenciados en 4 dimensiones: social, como aquel contexto, con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales, que influye significativamente en el entorno educativo; epistemológica, que nos remite a la necesidad de considerar la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción; psicopedagógica, como terreno de las teorías del aprendizaje, de la instrucción, y de la motivación humana; y técnica, referencia a los lineamientos procedurales aplicables en cuestiones de diseño curricular. Posibilitando una lectura complementaria entre estos, dada la compleja red de tensiones que se establecen en su configuración práxica, “(...) donde es más útil un enfoque heurístico (abierto, flexible, adaptable) que uno algorítmico o rígido.” (Díaz, 1993, p. 22).

Iniciando esta lectura amplia del proceso, con las preguntas por la naturaleza de las relaciones (que son de poder) establecidas al interior de dichos procesos, resaltando “(...) quién decide, Qué y a quién se enseña, el porqué de la organización y jerarquía de las diversas áreas y temáticas de conocimiento, el cómo de las políticas de admisión y promoción de los estudiantes, entre muchos otros asuntos” (Díaz, 1993, p. 22). Evidenciando el carácter dialogante que se debe potenciar en cuanto a las participaciones activas de los profesores y estudiantes como actores del proceso. Pues acordamos que la práctica del curriculum implica mayores y distintas relaciones que las explicitadas en su propuesta “oficial”, en relación con las prácticas del aula. De aquí su naturaleza socio-política.

Desde la dimensión epistemológica, se asume como interrogada la posición desde la cual una área del saber, o conocimiento tradicionalmente expresada en asignaturas académicas, propone soluciones a preguntas tales como: “Qué conocimientos son necesarios en el currículum, Cómo abordar sistemáticamente el problema del conocimiento en el currículum, Qué procesos

mentales realiza el alumno, Qué límites impone la disciplina en la captación de la realidad social” Pansza (1988) (citado por Díaz, 1993, p. 22).

Entendiendo por Disciplina en acuerdo con Galán Giral (citado por Díaz, 1993), el "equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio, que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adoptó diferentes niveles de estructuración" (p.27). Por tanto, asumiendo que “El discurso curricular, bajo esta concepción, tiende a reordenar, fragmentar, marcar rupturas a la par que continuidad en el conocimiento científico y social, originando otro discurso que aborda el mismo objeto de conocimiento, pero de manera diferente” (Díaz, 1993, p. 22). Entreviendo una posibilidad para la proyección y trabajo interdisciplinar, sobrepasando las tradicionales fronteras del objeto de estudio, metodologías y lenguaje teórico propio.

A lo que, en clave psicoeducativa, como dimensión complementaria, se corresponde una articulación de las condiciones para él “(...) desarrollo favorable de habilidades y actitudes hacia el conocimiento, que permitan al estudiante formarse una cosmovisión amplia de su realidad y lo induzcan a intervenir en ella” (Díaz, 1993, p. 23). Donde son de vital importancia las nociones de aprendizaje, construcción y socio-construcción del conocimiento, habilidades del pensamiento, sistemas de significación y procesos socio cognitivos; cuya relación con una apuesta por el “aprender a aprender” seda mayor importancia a la formación, que a la información.

En esta perspectiva el currículo, entendido como proceso y mecanismo de transformación socioeducativa, responde, a una lectura contextual de la realidad socio-educativa económica y cultural, al avance del conocimiento y ejercicio de las profesiones, así como las condiciones reales de los estudiantes y las particularidades de la institución que crea el currículo. Convirtiéndose en sistema de evaluación permanente del mismo, mediante la interrelación de

estos componentes y cuya característica objetiva y decisiva sea la participación de profes y estudiantes, así como demás actores de la comunidad educativa; evidenciada en modificaciones constantes sobre los métodos, medios, recursos, y ciclos escolares puestos en escena. Teniendo en cuenta a Díaz (1993),

Así, el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente: donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberían integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexibles, adaptables y en gran medida originados por los principales actores del acto educativo. (p. 8)

Diseño curricular integral

De acuerdo con Díaz (1993) la metodología de diseño curricular está conformada por cuatro etapas generales: Fundamentación del proyecto curricular. Delimitación del perfil del egresado. Organización y estructuración del currículum. Evaluación curricular continua. Debido a que en capítulos anteriores de este documento se ha contextualizado sobre los fundamentos sociales, políticos, culturales, educativos, y económicos en que se basa esta propuesta, así como sus pretensiones en el desarrollo de los estudiantes, este apartado únicamente se centrará en la organización y estructuración del currículum, con alusión a las pretensiones metodológicas, de contenido y evaluativas.

Para esta propuesta son de vital importancia, las dimensiones humanas, educativa, cultural, social, política y económica en el marco colombiano. Anteponiendo la lectura epistémica de la EF como una re conceptualización, en relación con determinados fundamentos

pedagógicos. Se muestra en la Figura 1, las relaciones establecidas, desde fundamentos contextuales, epistémicos y pedagógicos de esta propuesta. Teniendo presente su interacción y desarrollo como de complementariedad.



Figura 1. Esquema de Macro Diseño Curricular. Fuente el autor.

Hasta ahora mencionando un macro esquema o macro currículo, entendido como dispositivo que servirá de soporte o guía para la práctica pedagógica, y estará en relación con las micro-planeaciones específicas de cada sesión de clase. Es preciso recordar, que se asume en este proyecto educativo, la relación cuerpo-movimiento-experiencia humana como ejes y centro de interés para el profesional de EF. De este modo convirtiéndose en temas transversales al diseño curricular, además ubicándolos como nociones epistémicas, y socialmente construidas, lo que

permite acercarse a ellos desde la interrogación por su naturaleza e influencia educativa y humana.

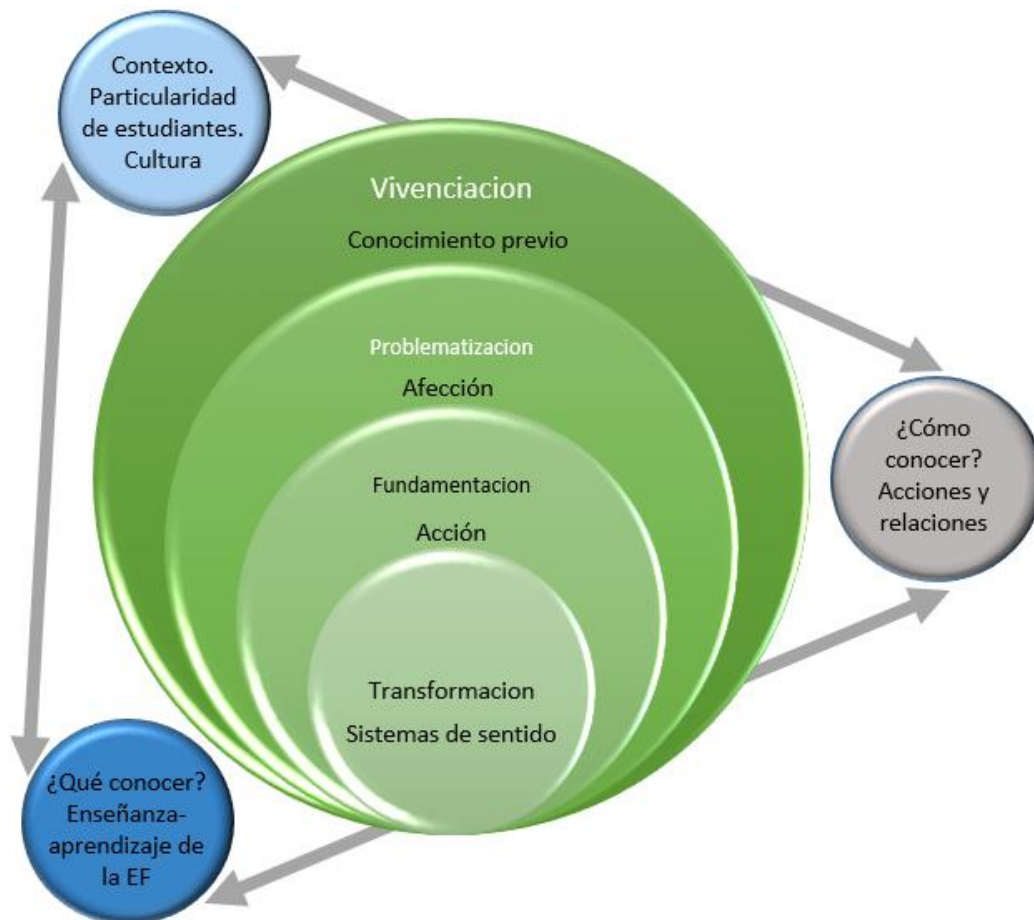
Para su realización es fundamental vincular los postulados disciplinares, desde la Experiencia corporal, como apoyo para este cometido, y por tanto desde una interpretación pedagógica, vincular aquellos principios, y mecanismos, que den cuenta de un proceso de construcción del conocimiento.

Siguiendo a Herrera et al., (2000) y Díaz (2007.) interpretamos como elemento procesual dentro de la experiencia corporal, un desplazamiento de los saberes-creencias o sentidos personales, mediante vivencias-relaciones, como problematizaciones o acontecimientos, hacia la experiencia corporal en tanto afección-reflexión sobre los sentidos personales, hacia la transformación del ser siempre en relación con el mundo y las otras personas.

Fuente de la cual se crea un denominado *Diseño metodológico*, como plan de intervención pedagógica sobre la formación humana, orientada hacia la acción del ser, con reflexión sobre el mundo para transformarlo, aquí denominado *Praxis Corporal*, que expone: un proceso fundamentado en las vivencias o conocimientos y saberes previos de cada persona, cuya posibilidad es la problematización, como mediación entre acontecimientos, afecciones, y posteriores reelaboraciones de sentido. En el cual juegan un papel primordial, las relaciones con el mundo, del tiempo y espacio, de las cosas y de las personas, en tanto construcciones de sentido sobre la realidad; y momento en el cual aparecen las fundamentaciones, como incidencia del saber de la EF que permiten dar soluciones a estas problematizaciones. Lo anterior como vía para la reflexión de lo vivido, en tanto afección y transformación de los sistemas de sentido contruidos corporalmente.

Por ende, la Figura 2, profundiza en los elementos que serán pertinentes, desde la mirada reflexiva del autor, para la conformación de experiencias educativas consientes, críticas, y alterativas, desde las dimensiones propuestas, social, pedagógica y epistémica; y que posibilite la toma de decisión respecto de las practicas, metodología, contenidos y procesos evaluativos en un escenario específico.

Figura 2. Praxis Corporal. Esquema de Micro Diseño Curricular. Fuente el autor



En otras palabras, se denomina *Praxis Corporal* al proceso metódico por el cual se posibilita la construcción de experiencias corporales. Siempre posicionando a cada persona como centro del proceso educativo, y mediando desde el saber disciplinar y pedagógico, las intervenciones que posibiliten una reconfiguración de los sistemas de sentido sobre sí mismo y el mundo. Podemos decir que dentro de esta perspectiva pedagógica y curricular socio-crítica, cuya pretensión sea la transformación socio-educativa:

Las temáticas, saberes o contenidos que se van a trabajar no son simplemente redactados o impuestos por el docente, sino que el currículo es sometido a un proceso reflexivo, expresivo y democrático de negociación con los estudiantes; que la relación educador-educandos no es tan de jerarquización como de “democracia participativa”, pues privilegia el dialogo y la “horizontalidad o reciprocidad del poder”; así mismo la metodología de trabajo, es decir el desarrollo de las acciones -aunque se pretenda la *Praxis Corporal* como método-, es configurado en dialogo entre los participantes, teniendo como referentes las prácticas y actuaciones individuales y sociales; la evaluación, más allá de la calificación y la medición de habilidades características de la EF, ha de ser una herramienta constante e interpersonal de comprensión, reflexión y potenciación sobre el proceso, sus fundamentos, y los aprendizajes pretendidos y obtenidos. Así, Díaz, (1993) afirma que:

La propuesta que buscamos conjuntar aboga por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que están involucrados en su práctica, pero aclarando el papel y el lugar que a cada uno corresponde en los diversos momentos y espacios del proyecto curricular. (p. 22)

Ejecución piloto

“Convenzámonos que no vamos a trabajar para los pobres, para los campesinos, para los obreros, si no que vamos a trabajar con ellos, a decir que ellos van a ser parte de la comunidad en donde nosotros estemos integrados”

Camilo Torres Restrepo.

“Lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad de ambos momentos.”

Adolfo Sánchez Vásquez. 1983

La propuesta curricular o experiencia pedagógica se llevó a cabo en la Congregación Siervas de Cristo Sacerdote-Hogar Sagrada Familia de la ciudad de Bogotá, Colombia, ubicado en la localidad #3 Santa Fe, carrera 8 N° 1D-25, en el barrio Las Cruces; en compañía de 18 niñas y adolescentes de grado séptimo, con edades entre los 12 y 14 años de edad, durante los meses de Agosto a Noviembre de 2019, y con una intensidad de 3 horas por semana; quienes se encuentran en este internado de modo transitorio, según la particularidad de su proceso que es supervisado por un grupo de especialistas en distintas disciplinas, como psicología, pedagogía, y trabajo social y comunitario.

Haciendo valioso para el desarrollo de esta propuesta educativa la incidencia de los postulados humanos y académicos que profesa el hogar, como lo es la creencia religiosa de corte cristiano, y el enfoque institucional de protección y desarrollo social de la mujer, en apoyo y

supervisión del ICBF y SENA; postulados que argumentan y se explicitan en la misión y visión institucional.

A modo general, la Congregación Siervas de Cristo Sacerdote desde 1921 aproximadamente, que cuenta con sedes a nivel nacional, busca brindar atención integral a la niñas y adolescentes entre los 7 y 18 años, en condición de amenaza, inobservancia y vulneración de derechos, garantizar la restitución de estos, y cualificar las condiciones de vida a través de un proceso interdisciplinario que fomente en la niña, adolescente y su familia la dignidad e integridad como sujetos, lo cual les permita una inserción social ajustada a unas normas sociales.

En complemento con un proceso de formación académica escolar, brindado por el Colegio Promoción San José, que en síntesis, forma educandos integrales, líderes, con sentido de pertenencia; investigativos, reflexivos, críticos y propositivos; con conciencia ambiental, respetuosos de la diferencia, la diversidad étnica y cultural; orientando su quehacer pedagógico desde la ciencia, la epistemología, el arte, la cultura, la tecnología, los valores, el desarrollo en competencias ciudadanas, y haciendo uso de metodologías activas y conforme a la necesidad; además viéndose fortalecido por la intervención de personas e instituciones externas, interesadas en los procesos formativos, maximizando la incidencia de experiencias sociales constructivas en la vida de las chicas que hacen parte del hogar.

En cuanto a planta física, el hogar cuenta con un espacio principal para el desarrollo académico, donde se encuentra ubicada la cancha principal de microfútbol y basquetbol, junto a un segmento de césped que esencialmente funciona como campo de descanso, y rodeado de los salones de clase, distribuidos según el nivel escolar, así como la sala de juntas de profesores, el baño, la lavandería y una cocina auxiliar. En este sentido es importante enunciar que debido a la complejidad de los procesos, la mayoría de espacios del hogar, equipos y materiales, se

encuentran bajo supervisión o vigilancia de las personas adultas, como personal de mantenimiento, administración, profesores y madres o sores.

En cuanto al Plan de Estudios Educación Física Recreación y Deporte, brindado por el Colegio Promoción San José, versión 2019, se propone que: “La Ley General de Educación de 1994, que reconoce la educación física como un fin de la educación colombiana, establece los objetivos, su obligatoriedad como proyecto transversal y como área fundamental del currículo”.

A partir de lo cual se expone desde el área de educación física que:

En el Área de Educación Física se recomienda realizar una planeación estructurada que consiste en organizar de forma sistemática los contenidos del currículo de Educación Física, propuestas pedagógicas, el desarrollo de actividades complementarias que ayudan mediante la intervención docente, en función de los objetivos educativos, al desarrollo complejo de todos los elementos que la componen y desarrollarlos en el proceso de la mejor manera justificando su uso y función como una de las áreas obligatorias y fundamentales en el proceso y desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes.

La planeación de esta área cumple con los objetivos encaminados a la adquisición de conductas motrices nuevas, la modificación de conductas anteriores, orientadas a mejorar la condición física, la vivencia de métodos correctos de práctica física, a la recreación y disfrute personal, también a la asimilación de conceptos relacionados con la Educación Física y la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos con el entorno y con las personas.

Permitiendo ver resultados y productos en los educandos de una manera ordenada, estructurada y lógica, que asegure el éxito en la consecución de dichos productos en el

periodo establecido, y utilizando como medio a la Educación Física, el Deporte y la Recreación. Logrando que el proyecto de orientación sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para l@s estudiantes y contextualizado conforme a las otras áreas del conocimiento.

(Colegio Promoción San José. Plan de Estudios Educación Física, Recreación y Deporte, 2019).

Teniendo presentes los planteamientos que brinda la institución Congregación Siervas de Cristo Sacerdote-Hogar Sagrada Familia, se proyectó una organización de la propuesta a implementar, donde se aclaran los objetivos, tiempos, procesos, escenarios, y temas a tratar, de relevancia para la implementación, del siguiente modo:

Cronograma y Propuesta metodológica.

Se proponen desarrollar sesiones formativas alrededor de la Educación Física, en la sede principal de la fundación, durante los meses de junio a noviembre del presente año.

Con mujeres púberes y adolescentes mayores de 12 años, en horario de 10:00am a 12:00 pm, todos los días entre semana.

- Las sesiones formativas estarán a cargo de (1) un educador en formación, y será obligatorio el acompañamiento de una persona de la institución, profesor o coordinador, al proceso en general.
- Durante los talleres, será necesario el apoyo a los participantes con materiales e instalaciones, fundamentales para el desarrollo de las actividades. Además durante el desarrollo de las sesiones, será vital que la población participante sea constante.

- La propuesta *La praxis corporal una apuesta hacia la concientización colectiva desde la experiencia*, se fundamenta disciplinar y epistemológicamente en la Experiencia Corporal de cada persona, acompañado de la pregunta por el cuerpo-movimiento humano, como ejes para su desarrollo.
- La propuesta *La praxis corporal una apuesta hacia la concientización colectiva desde la experiencia*, se fundamenta en la pedagogía social constructivista y crítica, para el desarrollo de su quehacer metodológico y evaluativo.
- Al finalizar la intervención se realizará una socialización y reflexión del proceso, junto a los representantes de la institución y participantes.

Sesiones

Sesiones de 1 a 4 (Cuerpo) *acerca de y en*

Dimensiones físicas – motrices ¿tener cuerpo o ser cuerpo?

Sesiones de 5 a 8 (movimiento) *acerca de y en*

Movimiento voluntario e involuntario. ¿ser movido o moverse?

Sesiones 9 en adelante (experiencia) *acerca de y en*

¿Quién soy, quien puedo ser? ¿Ser sobre el mundo o ser con el mundo?

Aportando además al desarrollo de lo propuesto por la institución, mediante proyectos y otras asignaturas, desde temas transversales: Salud, entrenamiento, gimnasia, deporte, juego, danza, teatro, expresión, artes, psicología, comunicación, cultura, sociedad, economía, política, relaciones humanas, y poder.

En relación con lo cual se creó una ficha de Planeación de Sesión, donde fuese más detallado el objetivo particular de cada sesión, los temas a tratar, practicas, tiempos, materiales, y

evaluación o valoración de la sesión. A continuación, y antes de presentar la ficha de planeación de sesión, se expone brevemente al proceso por el cual, desde la visión del autor, se establecen *unidades* de sentido en la propuesta, *objetivos* y *ejes* supeditados de estas, así como *metas de comprensión*, *prácticas* a realizar, e indicadores de *evaluación*.

Micro diseño de sesión

La construcción de un micro diseño de clase o sesión, está relacionado con lo expuesto en los Diseños Macro y Micro Curricular, figuras 1 y 2 respectivamente. Aclarando que, aunque sus nombres sean similares, estos refieren a los planteamientos generales, contextuales, pedagógicos, epistémicos, con base en los cuales se desarrolla un diseño de sesión.

En síntesis, cada clase ha de contribuir a los fines formativos de la institución educativa, expuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para lo cual el profesional de la EF desde su área, debe proponer unos fines educativos específicos, estableciendo así unos epicentros amplios hacia los cuales se dirige la educación, denominados Unidades formativas. Para lograr estas unidades se han de descomponer en los específicos ejes que permiten su consecución, obteniendo así los Ejes temáticos. Pues al relacionar lo pretendido en cada unidad y sus ejes básicos de aproximación, se estará generando el entrelazamiento pertinente del cual se han de obtener los objetivos de tipo procesual de cada sesión. Al consolidar un objetivo de clase se está indirectamente mencionando cual es el aprendizaje esperado de los estudiantes, desde su comprensión de lo vivido al interior de la clase, y explicitado como metas o sentidos de comprensión.

A fin de cuentas, todo lo anterior se traduce en las acciones organizadas que se darán dentro de la clase, como prácticas y relaciones propuestas y pretendidas, además sirviendo de

indicador al profesor, respecto de lo que los estudiantes han realizado, como indicadores de “desempeño” dentro del proceso, dentro de la sesión, y relacionados con el objetivo propuesto, así como con las herramientas dispuestas para su consecución.

En la Figura 3, se expone la relación establecida por el autor para determinar sus planes de sesión. Teniendo como referente central, la *Praxis corporal* como método de aprendizaje-enseñanza, cuyas unidades básicas de consecución son vivenciación, problematización, fundamentación, transformación; a la vez que los ejes con los que se entrecruza: Práctica, teoría-sentido, dimensiones introyectiva-extensiva-proyectiva, fundamentales al constituir la praxis cotidiana.



Figura 3. Diseño de sesión. Fuente el autor.

En acuerdo con el esquema anterior, es posible desarrollar la proyección específica de cada sesión, siendo esta evidente en las denominadas *Planeaciones de Sesión*, la cual se presenta a continuación como ejemplificación de lo realizado durante la propuesta de implementación educativa.



SIERVAS DE CRISTO SACERDOTE – HOGAR SAGRADA FAMILIA
Carrera 8ª, ID-25, Tel.: 2 33 64 23; FAX: 280 02 82
Email hogarsagradafam@gmail.com

Fecha. 25 de junio de 2019

Facilitador(es). William David Sánchez silva

Temática de sesión. Nociones de cuerpo y sus dimensiones

Objetivo. Estimular la participación de las niñas y adolescentes de la institución, hacia la clase de Educación Física, como taller vacacional, que mediante prácticas corporales individuales y colectivas, potencia las habilidades conscientes y cooperativas.

Palabras/conceptos relevantes. Cuerpo, expresión, habilidades físicas, experiencia, comunicación.

Desarrollo de la sesión.

Actividades	Tiempo aprox.
<ul style="list-style-type: none"> Presentación del profesor y del proceso al grupo. Explicación y desarrollo de la actividad de "presentación" 	10 min
Nuestro nombre	25 min
Apellido relacionado con película	
Gesto expresivo	
<ul style="list-style-type: none"> Juego ¿Quién es el asesino?, de desplazamiento en el espacio, de expresión y comunicación con la mirada. 	30min
<ul style="list-style-type: none"> "pasa balón" juego de pelota, en equipo completar la mayor cantidad de pases, sin ser interrumpido por el equipo contrario. 	20min
<ul style="list-style-type: none"> juego de reacción y velocidad, disparando con las manos. 	15min
<ul style="list-style-type: none"> dialogo y explicación sobre "el día de talentos" 8 de julio. Reflexión de la sesión y propuestas para próximas sesiones. 	10min



SIERVAS DE CRISTO SACERDOTE – HOGAR SAGRADA FAMILIA
Carrera 8ª, ID-25, Tel.: 2 33 64 23; FAX: 280 02 82
Email hogarsagradafam@gmail.com

Evaluación.

Deportes, ping pong, basquetball, tenis, porras, lazo, cime foro, patines, bicicleta, teatro, pintar, dibujar, coreografías, manualidades y artes, son algunos de los intereses expresados por las niñas para las sesiones.

Se interpreta que más que intenciones o razones, el área en palabras de las chicas, denota prácticas corporales, de relación con la historia y enseñanza de la educación física.

Aunque algunas niñas no quisieron participar, se pretende llamar su atención mediante actividades de su interés, y deportivas.

Anexo: galería fotográfica y firmas



William David Sanchez
Facilitador

Larry Herrera
Educador

Figura 4. Planeación de sesión. Fuente. Hogar Sagrada Familia.

Lo descrito en este apartado pretende dar cuenta, de las herramientas vinculadas al proceso de implementación, y que son muestra del desarrollo pretendido, vivenciado y reflexionado junto con las niñas de grado séptimo 7° del Hogar Sagrada Familia.



Imagen 2. Sesión 1 danza expresiva. Fuente el autor.



Imagen 3. Sesión 4 juego psicomotriz. Fuente el autor.

Reflexión de la experiencia

“Una lectura pedagógica en la educación contemporánea sobre el cuerpo”

Néstor Noy. 2018

Para iniciar este apartado donde se pretende explicitar los principales acercamientos, hallazgos, apreciaciones y puntos de discusión resultantes de la implementación de este PCP, se recuerda que se asume desde la interpretación socio-crítica del acto pedagógico, la evaluación procesual-formativa, como principio fundante de interrelación en la Praxis Corporal y reflexión pedagógica, por tanto presentando a continuación un entrecruzamiento de la proyección curricular, con las acciones desarrolladas en cada clase como relación de integralidad.

Con el ánimo de facilitar la comprensión de lo aquí expuesto, se hace una distinción en que la experiencia pedagógica es dimensionada: Aprendizajes como docente, incidencias en contexto y población, e incidencias en el diseño.

Aprendizajes como docente.

1. Entendidas aquí, desde la vivencia pedagógica del autor aparecen como lugares distinguibles de asumir la evaluación-reflexión tres dimensionalidades interrelacionadas: el proyecto-diseño curricular propuesto por el educador, el aprendizaje del estudiante, y el desarrollo didáctico en medio de las sesiones. Asumiendo su co-determinación basada en las particularidades de la población con quienes se desarrolla. Pues es el contexto cultural, social, económico, político, y familiar particular, así como el procedimiento administrativo-académico de protección a la mujer y las experiencias corporales de las niñas del Hogar Sagrada Familia, quienes fundamentan un sentido práxico en las sesiones.

2. Entendidos como, el planteamiento base creado por el educador que realiza una lectura contextual crítica (diseño curricular), las experiencias frente al conocimiento y su expresión (aprendizaje del estudiante), y las mediaciones procedimentales llevadas a cabo en clase (desarrollo didáctico), se pueden asumir como co-dependientes desde un enfoque socio-crítico, cuya pretensión como ser humano que se reconoce parte de una sociedad debe estar encaminada a la transformación de la misma.
3. La Praxis Corporal, se desarrolla como posibilidad método-metodológica, para el desarrollo educativo-formativo de los colombianos, pues mediante un entrecruzamiento de saberes ontológicos, epistemológicos, metodológicos y experiencia vivida, posibilita prácticas con sentido colectivo y consiente como vía hacia la experiencia corporal.
4. Entendido como *Diseño metodológico*, se compone como un proceso fundamentado en las *vivencias*, conocimientos y saberes previos de los estudiantes, cuya posibilidad es la *problematización*, como mediación entre vivencias, afecciones, y posteriores reelaboraciones de sentido. En la cual juegan un papel primordial, las relaciones con el mundo, del tiempo y espacio, de los objetos y de las personas, en tanto construcciones de sentido sobre la realidad en cada persona. Momento en el cual aparecen las *fundamentaciones*, como incidencia del saber de la EF que permiten dar soluciones a estas problematizaciones. Lo anterior como vía para la *reflexión* de lo vivido, en tanto afección y expresión, hacia la transformación de los sistemas de sentido praxico construidos en movimiento corporal.

Incidencias en contexto y población

1. Las incidencias en la población, desde una lectura pedagógica, están trazadas por las posibilidades potenciadas por el educador respecto de los roles y mediaciones vividas en las sesiones. Según (Camacho, 2003, p. 19), situaciones en donde es vista la evaluación como proceso. Tales como otorgar mayor participación al estudiante en su formación, responsabilidad, poder, promover las relaciones colectivas y mediante el dialogo, además relaciones de horizontalidad sin jerarquías, posicionar la reflexión colectiva y personal, escrita o verbal, en el desarrollo de las sesiones y como mecanismo evaluativo, y fomentar propuestas de cambio para las sesiones desde la experiencia y sentir de las niñas.
2. Desde la perspectiva disciplinar de la experiencia corporal, es vital comentar que los conocimientos, saberes e información que mediaron el proceso educativo, fueron definidos de manera participativa, aunque no siempre desde una consciencia critica; en tal medida articulando diferentes expresiones de saber de las chicas, donde sus conocimientos emotivos y Praxicos también tuviesen validez, de correlación con los contenidos propuestos desde distintas tendencias de la EF.

En tal medida, se reconoce que, desde la vivencia de las niñas del Hogar Sagrada Familia, y lo expresado por ellas, aunque se logra una incidencia en la población, favoreciendo una relación pedagógica, las posibilidades de la EF en tanto disciplina académica - histórica se minimizan, y no son vistas por las niñas como el fundamento de las incidencias en su contexto.
3. De acuerdo con lo expresado por las niñas durante su proceso escolar, como mayores espacios y tiempos para la clase de EF, o distintas posibilidades de actuación dentro de la clase y hogar, se establece una lectura valida por parte de la Institución Hogar Sagrada

Familia hacia la apuesta educativa desarrollada, con intensión reflexiva sobre el carácter integral de la persona-en-movimiento, desde su condición de *Inobservancia* y *vulneración*.

4. Se resaltan momentos de relación con la Institución donde se pretende ampliar la incidencia de los profesores en algunos espacios académicos y de ocupación del tiempo libre, como talleres formativos con administrativos, realización de procesos alternos, y relacionados con otras áreas del saber profesional, acompañamiento en tiempo de vacaciones o contribución en izadas de bandera.

Incidencias en el diseño.

Lo vivido durante la práctica pedagógica, permite reflexionar respecto de lo proyectado inicialmente en el cronograma y estructura metodológica presentada al Hogar Sagrada Familia, donde se situán unas etapas de proceso referidas a Cuerpo-movimiento-experiencia, con argumentación disciplinar y metódica en la Praxis Corporal; debido a que en el desarrollo de las sesiones los sentido propuesto desde las niñas privilegiaron la acción, el movimiento, la actividad distinta que su entendimiento conceptual, emotivo, cultural o simbólico a través del pensamiento, así como la actuación desde grupos particulares, de afinidad, como resistencia a las relaciones inter-personales.

En primera medida generando una interpretación reflexión-acción por parte del educador sobre el proceso, fundado en el movimiento, de carácter físico como vía hacia la comprensión-interpretación de la experiencia particular de cada persona y su condición corporal, mediante procesos individuales y colectivos cuya pretensión fuese la confrontación y cooperación.

Además de estas situaciones, interviniendo en el desarrollo de lo propuesto metodológicamente como Praxis Corporal, estableciendo ciertas resistencias a la actividad creadora, expresiva y relacional desde el movimiento, por lo que se posibilita una modificación a nivel epistémico y metodológico, que comprenda desde el movimiento-experiencia-cuerpo, y mediante relaciones individuales hacia la colectividad, una distinta manera de generar experiencia corporal, mediante la Praxis Corporal.

Recomendaciones

La realidad educativa, como las relaciones vividas entre/con estudiantes, profesores, administrativos, y empleados, dentro de un contexto y proyecto (escolar de protección a la mujer) es factor fundamente de una apuesta curricular. Se comprende desde esta experiencia pedagógica-educativa que la totalidad de lo propuesta curricular y educativa no se desarrolla siempre en totalidad o perfección, por lo que una opción del educador en formación y de oficio es abarcar un lugar de sentido que se lea significativo para contribuir, aunque en un corto tiempo, a otras posibilidades de la experiencia educativa.

Es pertinente tratar el diseño curricular en tanto construcción inacabada, que es determinada por quienes hacen parte de la realidad educativa real.

“Qué tremenda responsabilidad la del maestro: ser luz o ser oscuridad. Él no da lo que sabe, sino lo que es”

José Guadalupe de la Mora Ledesma



Imagen 4. Sesión 8 niñas en juego popular. Fuente el autor.

Referencias

- Alape, C. L. T. (2014). *El empoderamiento una posibilidad desde la educación física*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Andretich, G. (2007). Las relaciones de poder en la escuela: consideraciones para el abordaje en investigaciones. *Políticas Educativas, Campinas, I* (1), 141-155. ISSN.
- Bauman. Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Beltran, D. (2014). *Decolonialidad corporal como movimiento crítico de Liberación alteridad y reconstrucción cultural*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Castro, S., y Grosfoguel, R. (comps). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Lawrence, C. L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Historia de la Educación Colombiana*, (11), 51-72.
- Colegio Promoción San José. (2019). *Plan de Estudios Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia: Leyer.

- Díaz, A. (2007). ¿Qué nos insinúa la experiencia corporal? *Revista Lúdica Pedagógica*, 2 (12), 86-93
- Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 19-39.
- Dussel, E. (1977). Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana. (Vol. 4). México: Extemporáneos.
- Dussel, E. (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Foucault, M., y Terán, O. (1983). *El discurso del poder*. (Vol. 5). México: Folios Ediciones.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242.
- Gallo, L. E., y García, C. (2011). La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. En *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal* (pp. 291-303). Medellín: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia.
- Gallo L. E. (2012a). *Las prácticas corporales en la educación corporal*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843.
- Gallo, L. E. (2012b). *Motricidad, educación y experiencia*. Recuperado de <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/elena2012.pdf> el 30 de octubre de 2019.
- Gallo, L.E., y Escudero, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629
- Geertz, C. (1973). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Nueva York, by Basic Books, Inc.

- Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*.- 1ª ed.- Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, M., Jaramillo, J., y Mallarino, C. (2000). LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA. Nuevo currículo para el 2001. *Lúdica Pedagógica*, (5). Recuperada de <https://doi.org/10.17227/ludica.num5-3006>
- López, J. (2009). *Construir el Curriculum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga, España: Aljibe
- Mejía, M. R., y Award, G. M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf el 30 de octubre de 2019.
- Molano, M. Á. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(17). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1778>
- Muñoz, V. J. (2013). *Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbano populares a partir del territorio y la construcción de género*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Organización de Naciones Unidas- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> el
- Pedraz, M. V. (2008). *Arqueología de la Educación Física y otros Ensayos*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Pulido, B, C. C. (2014). *Prácticas educativas de Educación Física con sentido y contenido*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Rincón, C. E. (2016). *La Decolonialidad como praxis en la Educación Física*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, C., & Castro, N. (2010). *Empoderamiento de la mujer en el atletismo: buscando otra "equidad de género"*. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 82-84. ISSN: 1696-5043.
Disponibile en <http://www.redalyc.org/html/1630/163017569041/>
- Rojas, D. (2014). *Educación Liberadora*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, A. (1983). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. *Cuadernos Políticos*, (12), 64-68.
- Sarmiento, R. E. (2016). *“Sistematización de la experiencia ética performada: proceso de empoderamiento de las “arracachas al poder”*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (2009). *La educación para el empoderamiento y sus desafíos*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1 [en línea] 2009, 89-108. ISSN: 1317-5815.
- Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.
- Villalobos, M. S. (2013). *Nociones educativas, conceptos y herramientas que posibilitan el empoderamiento experiencia en el programa de educación de personas adultas de la CES Waldorf*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
Recuperada de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2355>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2011). *Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP->

Webgrafía

Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf el 30 de octubre de 2019.

Anexos

Anexo 1. Galería fotográfica de la implementación







