



Experimentaciones para *otra* educación física

Andrés Díaz Velasco
Wilson Riaño Casallas
Elizabeth Sarmiento



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Colección Subjetividades y Formación

Experimentaciones para *otra*
educación física

Experimentaciones para *otra* educación física

Andrés Díaz Velasco
Wilson Riaño Casallas
Elizabeth Sarmiento



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Díaz Velasco, Andrés
Experimentaciones para *otra* educación física / Andrés Díaz Velasco, Wilson Riaño Casallas, Elizabeth Sarmiento.
Primera edición. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2026.
214 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

1. Educación Física - Metodología. 2. Ejercicio - Metodología. 3. Gimnasia - Metodología. 4. Artes Marciales - Metodología. 5. Expresión Corporal. 6. Recreación. 7. Formación Profesional de Maestros en Educación Física. 8. Pedagogía Corporal. 9. Investigación Educativa. 10. Educación por el Movimiento. 11. Educación- Investigaciones. I. Riaño Casallas, Wilson. II. Sarmiento, Elizabeth. III. Tít.

796.077 21.edición

Experimentaciones para *otra*
educación física

Andrés Díaz Velasco
Wilson Riaño Casallas
Elizabeth Sarmiento
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7851-49-8
ISBN PDF: 978-628-7851-50-4
ISBN epub: 978-628-7851-51-1

Primera edición, 2026

Helberth Augusto Choachí González
RECTOR

Paola Acosta Sierra
VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN,
EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

Víctor Espinosa Galán
VICERRECTOR ACADÉMICO

Yaneth Romero Coca
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Gina Marcela Duarte Fonseca
SECRETARIA GENERAL



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 n.º 12-77
editorial.upn.edu.co
Tel: (601) 347 1190 - (601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Maritza Ramírez Ramos
EDICIÓN

Guillermo Casanova Delgado
CORRECCIÓN DE ESTILO

Fredy Johan Espitia B.
DIAGRAMACIÓN

Álvaro Díaz Castro
FOTOGRAFÍA Y COMPOSICIÓN DE CUBIERTA

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia

Fechas de evaluación: 25-10-2024 / 01-11-2024
Fecha de aprobación: 18-12-2024

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

En el gesto que intenta corregir el cuerpo existe, por cierto, algo más que la sola diligencia con respecto a la apariencia. Existe una concepción del funcionamiento de ese mismo cuerpo y de su destino educativo. Existe el develamiento indirecto de “aptitudes” valoradas de manera diferente al cabo del tiempo. De esta manera, lo que pone en evidencia este itinerario, al investigar las pedagogías de la postura, es un conjunto de modelos que regulan indudablemente el “comportamiento” de los sujetos físicos, pero sobre todo su perfectibilidad y, en definitiva, sus recursos.

GEORGES VIGARELLO, *Corregir el cuerpo.*
Historia de un poder pedagógico

Un futuro deseable depende, en primer lugar, de nuestra voluntad de elegir una vida de acción en vez de una vida de consumo, de que engendremos un estilo de vida que nos permita ser espontáneos, independientes y, sin embargo, relacionarnos uno con otro.

IVÁN ILLICH, “La sociedad desescolarizada”

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.

JOSÉ MARTÍ, “Escuela de Electricidad”

Contenido

Prólogo	15
Introducción	19
Capítulo 1. Despleguémonos en sinergia	31
Introducción: realizar otras formas de vivir	31
Visiones de educación física	35
Cuerpo, movimiento y educación: el problema de la <i>subjetividad</i>	43
La propuesta: del juego libre a los talleres de quiebre y la ruleta de agenciamientos	53
Guía de viaje 1. Andes → Mapuches y aymaras en ombligo con la tierra	67
Guía de viaje 2. China → El que sabe caminar bien, no lucha	69
Guía de viaje 3. Cuba y África → La tradición yoruba, el juego del <i>mancala</i>	71
Guía de viaje 4. India → Yoga, el afuera como interior	75
Guía de viaje 5. Jamaica → Rastafaris y <i>reggae</i>	78
Guía de viaje 6. México → El juego de la pelota en Mesoamérica	80
Guía de viaje 7. Nueva Zelanda → Maorí: tatuaje, guerra y danza	82
Guía de viaje 8. Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia) → Arhuacos, vamos por la yuca	85
Guía de viaje 9. San Basilio de Palenque (Colombia) → El canto de los cimarrones	88
Colofón	98

Capítulo 2. Heterotopías móviles y experimentación corporal	101
Introducción	101
Consideraciones generales	103
Educación física desde la <i>experiencia corporal</i>	106
Consideraciones pedagógicas	111
Cartografía general de la propuesta educativa	115
De las intencionalidades educativas	117
Núcleos envolventes	118
Experimentación educativa (primer esbozo)	123
Intencionalidad 1. <i>Quiebre</i> : inquietar ciertos regímenes de objetivación configurados para determinar ciertas formas de vivir	123
Intencionalidad 2. <i>Aproximación</i> : suscitar el acercamiento a otras formas de vivir	130
Intencionalidad 3. <i>Apropiación</i> : promover formas de relacionamiento alternativas con lo Otro, que se materialicen en la cotidianidad	138
Consideraciones finales	144
Capítulo 3. Vibrando <i>online</i>: exploraciones virtuales en educación física	147
Introducción: repensar la educación física en un contexto hiperconectado	147
Perspectiva epistemológica	151
Punto de partida: configuración <i>tradicional</i>	152
Incursiones educativo-pedagógicas	155
Crisis y renovación disciplinar	157
Reposicionamiento epistemológico como apuesta por una educación física virtual	159
Cuerpo-objeto-cuerpo: nuestra relación con lo Otro tecnológico	174
Diseño y desarrollo de la propuesta educativa	176
Macroestructura de la propuesta educativa	178
Contexto de aplicación: YouTube	180
Diseño de las sesiones	181
Resonancias	189
Conclusión. Experimentar <i>otra</i> educación física	195
Referencias	201
Sobre los autores	211

Índice de figuras

Figura 3.1.	Configuración de la educación física <i>tradicional</i>	155
Figura 3.2.	Cambios en el fundamento pedagógico de la educación física	157
Figura 3.3.	Respuestas a la crisis de la educación física	158
Figura 3.4.	Configuración de una educación física virtual	174
Figura 3.5.	Acción del movimiento vibratorio	179
Figura 3.6.	Página inicial del canal Seres Movientes	190
Figura 3.7.	Interacción de una participante	192
Figura 3.8.	Comentario reflexivo	192
Figura 3.9.	Comentario reflexivo	192

Índice de tablas

Tabla 2.1.	Cartografía general de la propuesta educativa	121
Tabla 3.1.	Macroestructura de la propuesta educativa	178
Tabla 3.2.	Microdiseño sesión 1: <i>Sapiens</i> y técnica	183
Tabla 3.3.	Microdiseño sesión 2: Educación física y virtualidad	184
Tabla 3.4.	Microdiseño sesión 3: Filtros y avatares	185
Tabla 3.5.	Microdiseño sesión 4: Movimiento(s)	186
Tabla 3.6.	Microdiseño sesión 5: Educación física y educación corporal	187
Tabla 3.7.	Microdiseño sesión 6: Seres ejercitantes y ascetas contemporáneos	188
Tabla 3.8.	Microdiseño sesión 7: Exploración sensitiva	189

Prólogo

No haría falta un libro como este si no fuera necesario transformar. No sería necesario transformar si habitáramos en un mundo sin precariedad de medios para la mayoría, libre de desigualdades, valedor de todas las identidades, respetuoso con las diferencias culturales y con cualquiera de las condiciones, sobre todo las corporales, que nos conforman y que tanto nos señalan.

No cabe duda de que la pedagogía más institucional, la que se cristaliza en la conformación de la escuela de la modernidad, ha rendido importantes frutos en términos de desarrollo y democratización del derecho a aprender. Pero no es ajena —sino todo lo contrario— a los procesos de normalización cultural e ideológica por medio de la creación y difusión de usos lingüísticos, representaciones de lo colectivo, hábitos y usos corporales, esquemas perceptivos de la identidad individual, lógicas de la verdad, etcétera, no tanto impuestos como paulatinamente incardinados por la costumbre de la vida escolar, es decir, incorporados y luego retraducidos a la vida cotidiana: naturalizados.

Aunque resulta difícil determinar en qué medida todos esos mecanismos culturales son una construcción propia de la escuela o pertenecían previamente a las capas dominantes —para luego ser incorporados a la institución como arsenal de legitimación y de dominación—, lo cierto es

que han operado como estructura estructurante, como condición legitimadora de los modos de vida y de pensamiento de dichas capas dominantes: modos de vida y de pensamiento que, por supuesto, no son estables ni premeditados, pero cuyo proceder mediante pugnas simbólicas tiende a la universalización de esquemas de acción, aunque no de los recursos necesarios para la acción propiamente dicha. Estos esquemas, cada vez más uniformes y regulares, más sistémicos —en el sentido de que se autoafirman en la supuesta necesidad de conservar el equilibrio funcional de la comunidad—, tienen como efecto inmediato no solo la deslegitimación de las culturas minoritarias, sino que los sujetos de estas terminan siendo individualmente culpabilizados por la distancia que se abre entre sus formas de vida y las formas de vida hegemónicas: violenta anulación de la diversidad porque esa distancia es interpretada, no como expresión de la diferencia —ni siquiera como el resultado de la desigualdad de recursos para acceder a los estándares de la cultura legítima que abriría el debate de la inequidad—, sino como un déficit de capacidad personal.

Es aquí donde la pedagogía institucional, sostenida en y por el paradigma positivista, aunque a menudo valiéndose del lenguaje progresista y crítico, reduce las variables socioculturales del comportamiento, así como las expresiones del cuerpo, a variables psicobiológicas hasta el punto en que la diversidad sociocultural queda subvertida en una pura diferencia de grado (de interés personal, de ritmo de aprendizaje individual, de disposición intelectual, anímica o motriz, etc.) que, por lo demás, exalta el rango a partir de la aptitud y la actitud demostradas (*apto/no apto*) con las consiguientes políticas pedagógicas correctivas, de “apoyo”, de “refuerzo”, de “integración”, como si esas diferencias de aptitud y de actitud no fueran elementos de las divisiones sociales constitutivas a la vez que su expresión, como si la escuela no estuviera involucrada políticamente en la construcción de las desigualdades, en la lógica de la distinción.

No vamos a descubrir aquí la importancia que la pedagogía crítica ha tenido como palanca de transformación. Incluso cuando sus propuestas

han sido juzgadas como simples ejercicios teóricos —por la dificultad de llevar a la práctica alternativas reales y, sobre todo, extensivas—, sus formulaciones y sus principios han seguido permeando el imaginario social con la utopía del conocimiento abierto, igualitario, comunitario, intercultural —a la vez que identitario— para, al menos, problematizar y frenar los movimientos de involución que tan a menudo y tan vehementemente acechan a la escuela. Es cierto que esas formulaciones y esos principios están en permanente discusión, lo que, por una parte, los debilita frente a la maquinaria institucional, siempre dispuesta a fagocitar cualquier propuesta transformadora, incluso incorporando el lenguaje crítico debidamente neutralizado para amortiguar las posiciones más inquietas del *statu quo*. Pero, a la vez, es ese carácter no definitivo, no unánime, siempre en revisión, el mejor argumento que la pedagogía crítica puede esgrimir contra la resignación inmovilista.

Por eso, como decíamos al principio, este es un libro necesario. Lo es porque hacen falta contrapesos, porque es preciso continuar permeando la utopía en el imaginario de la escuela y, finalmente, porque nos habla de proyectos a la altura de un nuevo tiempo y de sus nuevas necesidades.

Decía Séneca “non scholae, sed vitae discimus” (no aprendemos para la escuela, sino para la vida), alertado, ya en aquel tiempo, de la futilidad de los saberes escolares si estos no están conectados con las condiciones y necesidades particulares de los escolares. Las propuestas que presentan Elizabeth, Andrés y Wilson en esta obra, sin dejar de mirar los principios básicos que deben animar todo proyecto pedagógico crítico, están construidas de abajo a arriba, de dentro a afuera, desde la experiencia práctica de cada uno de ellos y para los demás. Están hiladas desde y para la vida.

Miguel Vicente Pedraz
Doctor en Ciencias de la Actividad Física y profesor titular
Universidad de León, España

Introducción

Veintiséis años después de que se renovó la formación docente en Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), según su diferenciación epistemológica del campo del deporte y del de la recreación, aún se oyen voces tanto de sorpresa como de inconformismo y oposición. Quienes no se explican por qué y cómo es posible esta separación, no se han acercado lo suficiente a la producción académica que la sostiene, o encuentran inimaginable cualquier cambio al respecto o, probablemente, se ven perjudicados de algún modo por esta. De allí que, desde los años noventa del siglo xx, en los documentos institucionales que sustentaban el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF), se señalara la apremiante necesidad de modificar el *imaginario social* sobre esta disciplina; no obstante, el desprecio, por un lado, el fanatismo, por el otro, así como los poderes administrativos han resultado demasiado resistentes a las novedades.

Se objetará, con razón, que el imaginario en cuestión no surgió de la nada, tiene como trasfondo décadas de una práctica docente mediocre, cuando no funesta, en las instituciones educativas —lo cual no se restringe a Colombia, es bien sabido—. Por ello, fue necesario transformar el *sentido* de la *educación física* con el que se formaba a los futuros docentes del área, es decir, proponer y desarrollar una perspectiva epistemológica y pedagógica

distinta que respondiera al problema —surgido una vez los juegos y los deportes se remueven de su centro— de pensarla por sí misma. De tal suerte, se hicieron espinosas e imprescindibles preguntas como qué es lo que esta disciplina enseña y cuál es su carácter intrínseco, según afirma insistentemente Judith Jaramillo, maestra fundadora del PCLEF.

De esta manera, un abanico de estudios sociales acerca del cuerpo y del movimiento —soportados en el significado histórico de su *poder pedagógico*, para usar la expresión de Georges Vigarello (2005a)—, junto con una crítica implacable al activismo y al instrumentalismo educativo, vienen a nutrir la noción de educación física del PCLEF. Sin embargo, es cierto también que la escasa cantidad de escritos académicos que exponen estos fundamentos resulta inexcusable, como la falta de una manifestación contundente acerca de los cambios práctico-pedagógicos que impulsa, es decir, de su concreción en los escenarios donde tiene lugar. De alguna forma, esto último quedó relegado a los trabajos de grado del PCLEF, denominados *proyectos curriculares particulares* (PCP), en los cuales los *docentes en formación* emprenden, bajo la dirección de un tutor, el desafío de crear una propuesta pedagógica para implementarla en un contexto y con problemas específicos, justificados, no pocas veces, en sus propias construcciones epistemológicas.

Los PCP integran tres términos que, en su articulación, suponen el establecimiento del *horizonte de sentido* en que se materializa el quehacer educativo de los egresados. En primer lugar, al referirse a un *proyecto*, se alude a dos actitudes docentes complementarias: la importancia de asumir un rol activo en la sociedad de la que se hace parte y la capacidad de mantener su propuesta conforme a los cambios que se requieran. En segundo lugar, con el término *curricular*, se hace referencia al hecho de que, como afirmara Tomaz Tadeu da Silva (2001), “el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (p. 17). Para finalizar, en cuanto a lo *particular*, se remite tanto a la forma de enfrentar los desafíos por parte de cada futuro docente como a la singularidad de los escenarios donde se concreta la propuesta.

Por ello, en cambio de seguir aquella perspectiva —emergida hacia la década de los años veinte del siglo pasado— en la cual el *currículo* es la organización de contenidos y metodologías determinadas, mediante un orden de desarrollo etario y de acuerdo con ciertos resultados esperados que se evalúan a través de medios predefinidos, es, ante todo, un *dispositivo de poder* que interviene en la trayectoria vital de quienes lo viven (da Silva, 2001). Lo que está en juego en los PCP es, pues, la capacidad de diseñar proyectivamente un *acto pedagógico* reconociendo no solo las condiciones que, según lo que se quiera abordar, deberán cuestionarse, superarse o reorientarse, sino la responsabilidad social que implica. Se trata, en síntesis, de afirmar la condición política del quehacer docente de acuerdo con la gravedad de crear posibilidades de intervención según las condiciones contextuales y más allá del mero desarrollo motriz.

En este sentido, como expresa la profesora Guiomar Alarcón Castro (2018), los PCP son *cartas de navegación* para la transformación educativa, de modo que, a través de ellos, el PCLEF adquiere un desarrollo, insistamos, epistemológico-pedagógico. Decir que el futuro docente de *educación física* debe crear su propia proyección curricular es, por lo tanto, afirmar su capacidad de decisión sobre el *conocimiento* a compartir, así como empoderarlo respecto a la responsabilidad de ser docente. En una palabra, con los PCP se busca que el estudiante “integre las teorías sobre proyectos de desarrollo humano, político, social y cultural; las teorías sobre el currículo, y las teorías que soportan la construcción de lenguajes expresivos” (Herrera *et al.*, 2004, p. 73).

Los PCP, desde luego, implican una organización de saberes, pero se orientan en función de objetivos concretos, según las condiciones del contexto y las habilidades del estudiante en cuestión. A la par, dependen de una población específica —el segundo grado de educación primaria en un colegio o una comunidad barrial de adultos mayores, por ejemplo— y se direccionan por un problema o por una necesidad a solventar —la violencia generalizada en una institución educativa, para mencionar un caso—. Por ello, se han empleado distintos *medios* —desde deportes alterados a

poesía—, de manera que, pese a seguir una estructura, la diferencia en el contenido de los PCP resulta abrumadora. Pero, el punto crítico, a nuestro parecer, está en su cercanía o distancia de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del PCLEF; es decir, en si responden o no a sus presupuestos de innovación de la *educación física*.

Así las cosas, este libro reúne tres PCP elaborados en tres momentos distintos, pero con la línea común de procurar seguir tales fundamentos. Sin duda, debido a lo comentado antes, no son propuestas *fieles* a la manera de hacer *educación física* del PCLEF, toda vez que esto es imposible de definir; es decir, aunque se alaben sus maravillas conceptuales —la mayor parte de las veces para ensoberbecerse—, es innegable que de estas no existen demostraciones prácticas reales. Por tanto, con base en las alternativas educativas que no pocos docentes nos *enseñaron* —Carlos Ospina Piña, Juan Manuel Carreño, Luz Mireya Sarmiento y Joselín Acosta, entre otros—, los PCP aquí reunidos siguen, más bien, el desarrollo que de los fundamentos hemos hecho los autores.¹ En este sentido, los siguientes son presupuestos del PCLEF que convergen en los tres PCP:

- Al afirmarse que la educación física es un *hecho social* y una *práctica social* —según se establece como Tema envolvente del Ciclo de Fundamentación en el PCLEF—, se pone de manifiesto que no solo es una creación humana socialmente definida, sino que está históricamente determinada. En otros términos, tiene una fecha de aparición y cambia con el tiempo, no responde a *esencia* alguna.²

1 Al respecto, se pueden consultar las siguientes referencias: Riaño Casallas *et al.* [Eds.] (2022); Díaz Velasco [Ed.] (2020a; 2020b); Díaz Velasco y Rojas Camargo [Eds.] (2019); Díaz [Comp.] (2017); Rodríguez *et al.* [Comps.] (2016).

2 De acuerdo con el PCLEF: “Los hechos sociales son acciones que realiza el ser humano en forma espontánea y su significado es asignado por quien ejecuta la acción, por tanto tienen múltiples sentidos. Los hechos sociales devienen en prácticas sociales cuando son elaborados de alguna manera, elaboración mediada por la reflexión, a cualquier nivel, para darles sentido y estandarizarlos u homogeneizarlos dentro de una cultura y una sociedad, [de forma tal que] la educación física como hecho social es el conjunto de acciones que el ser humano realiza para dar respuesta a sus necesidades de cualquier tipo; la educación física como práctica social ha de encargarse del análisis de los hechos y las prácticas sociales que se ven afectadas por fuerzas de tipo político, ético y cultural” (Herrera *et al.*, 2004, p. 51).

- Al proponerse la *experiencia corporal*, como *objeto de estudio* de la educación física, según el PCLEF, sus propósitos y prácticas pedagógicas no se orientan en función del desarrollo motor, ni mucho menos del aprendizaje de técnicas de movimiento, sino de la relación del cuerpo consigo mismo, con los otros y con lo Otro, esto es, respecto a lo que se llama la *producción de subjetividad*.
- A partir de esto, así como no se enfoca en las actividades a realizar, cuestiona *el modo en que los cuerpos se mueven*, porque de ello depende el *tipo de relación* que establecen con el *mundo*. Se trata de lo que el PCLEF ha fijado bajo la noción de *núcleos que propician el conocimiento*, a saber, las relaciones cuerpo-cuerpo, cuerpo-objeto y cuerpo-objeto-objeto, que van más allá de una descripción de los deportes tradicionales.
- En términos pedagógicos, en consecuencia, y al considerar que el panorama conceptual no es equivalente, sino que impulsa una diferencia radical con lo que convencionalmente se ha hecho en las clases de Educación Física, el PCLEF promueve una *práctica pedagógica experimental*. Esta se decanta en los últimos tres semestres en función de los *problemas, necesidades u oportunidades* que los estudiantes decidan trabajar en sus PCP, lo cual implica acciones exploratorias o de indeterminación fructíferas.
- Para finalizar, hay un acuerdo entre los PCP aquí recogidos: aunque no se afirma que la educación física es una *disciplina académico-pedagógica*, como indica el Tema envolvente del Ciclo de Profundización I —de la misma forma en que existen ciencias base para otras licenciaturas como Matemáticas, Biología, Lenguaje, Historia y Física, por ejemplo—, es cierto que se ha construido una comunidad académica que discute y sostiene distintos discursos epistemológicos, así como prácticas pedagógicas respecto a los variados sentidos de la educación física.

Ahora, si bien los tres PCP responden a tales presupuestos y en su elaboración se siguieron procedimientos metodológicos análogos —relativos a la delimitación de un problema, a análisis contextuales y poblacionales, a un *estado de la cuestión*, a la formulación de un calendario, al diseño de instrumentos de evaluación para valorar su alcance y a la sistematización de los resultados y los hallazgos—, se trata de tres *propuestas pedagógicas* experimentales diferentes. La primera se desarrolló en una institución educativa pública de estratos medio y bajo en un barrio periférico de Bogotá, mientras que la segunda tuvo como escenario una institución privada —tendente a la experimentación educativa— y la tercera se desarrolló en un ambiente de virtualidad en medio de la pandemia por el COVID-19.

El primer PCP, descrito en el capítulo 1, autoría de Andrés Díaz Velasco, presenta la propuesta titulada *Educación física y desplegamiento. Por otras formas de vivir*, realizada entre los años 2008-2009, con la tutoría de la profesora Ana María Caballero. El experimento inició con estudiantes de 1.º a 3.º de primaria, es decir, niños entre los 6 y los 8 años, en la Institución Educativa Distrital INEM Santiago Pérez (barrio El Tunal), de donde se extrajeron las primeras confrontaciones con la idea de la *educación física como jugar, hacer ejercicio y aprender deportes*. De los anhelos, las angustias, las rebeldías y, sobre todo, del aburrimiento de estos niños, surgió un choque con la labor del docente en cuanto que *donador* de un mundo prefabricado, así como del rol de los estudiantes respecto a *lo que de ellos* se pone en juego durante la clase.

Resultó obvio que a un niño de seis años no le interesa saber si desarrolla su *esquema corporal* al jugar *espejito* con su mejor amigo, y que a los niños, por lo general, les molesta que les recalquen una y otra vez dónde se ubican la cabeza, los hombros, las rodillas y los pies. Asimismo, les resulta incómodo que les ordenen para realizar un juego por estatura y por edad, que les digan cómo hacer un movimiento en particular y que se les clasifique según el nivel de *perfección* de su realización. Luego, la pregunta que emergía era qué seres se estaban *subjetivando* a través de este tipo de acciones

docentes. Con ello en mente, se rediseñó la propuesta que, esta vez, se implementó con adolescentes de 6.º a 11.º, es decir, de educación secundaria y media en la Institución Educativa Distrital Montebello (localidad de San Cristóbal, sector sur de Bogotá).

El propósito de esta propuesta fue mostrar, enseñar, ofrecer a los estudiantes cómo vivir *otros mundos posibles*, a través de medios como la música, el cine, la narrativa y la pintura bajo la convicción de que, al impulsarlos a moverse de otros modos, se *desplegaría* en ellos otras *sensibilidades*. Este proceso tuvo dos etapas durante un año escolar, con una duración de cinco meses cada una. La primera adoptó como metodología el *taller creativo*, mientras la segunda se orientó por una *ruleta de agenciamientos*, basada en el *juego libre* y el *viaje*, como *motivadores* de la acción experimental. Esta última parte se centró en estudiantes entre los 13 y los 17 años, es decir, de 8.º a 11.º grado. En total, se trabajó con alrededor de 600 estudiantes en este periodo.

El segundo capítulo, autoría de Wilson Riaño, presenta el PCP titulado *Educación física en clave de subjetivación, una posibilidad de experimentación*, el cual se desarrolló durante el segundo semestre del 2018 y todo el 2019. Para elaborarlo, se inició con una revisión documental que derivó en el diseño de la propuesta educativa implementada en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Este proceso fue realizado bajo la tutoría de la profesora Guiomar Alarcón Castro, junto con plenarias de seguimiento por parte de tutores de apoyo. Además, hubo constante retroalimentación a través de encuentros en el Semillero de Investigación LIBERA, coordinado por el profesor Andrés Díaz Velasco, adscrito al Grupo de Investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal, de la Facultad de Educación Física.

También, parte de los avances fueron presentados y puestos a discusión en eventos como el 13.º Congreso Argentino y el 8.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, realizado en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina; el II Encuentro de Investigadores y Semilleros de Investigación en Educación Física, Actividad Física, Recreación y Deporte, llevado

a cabo por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos en Tunja, Colombia; así como el V Encuentro de Investigadores en Educación, Ciencias de la Actividad Física y Salud y VII Regional, organizado por la Universidad de Pamplona en Santander, Colombia. Esto quiere decir que hubo retroalimentación y apoyo desde la mirada crítica de profesionales e investigadores que, a partir de sus comentarios y sugerencias, contribuyeron a ajustar parte de los elementos que serán presentados.

Referente al escenario en donde se llevó a cabo la implementación, la EPE es una institución educativa avalada por la Secretaría de Educación Distrital, ubicada en la localidad de Usaqué, en el kilómetro 4,5, vía a La Calera. Fue fundada en 1977 por un grupo de docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, el cual se propuso crear un modelo educativo que fuera más acorde con la realidad social contemporánea y, por esta razón, promover un proyecto educativo institucional abierto y flexible basado en la metodología de enseñanza por proyectos. La implementación piloto contó con diez sesiones, un encuentro semanal, las cuales se llevaron a cabo durante los meses de agosto, septiembre y octubre del 2019. Las clases duraron dos horas y se dieron en el intervalo horario asignado al área de Educación Física. El grupo de jóvenes con el que se desarrolló la propuesta cursaba el Ciclo 4, Nivel 12, equivalente a décimo grado de la educación pública, esto es, entre los 14 y los 18 años.³

Por último, el tercer capítulo, autoría de Elizabeth Sarmiento, presenta el PCP denominado *La virtualidad como escenario para otra Educación Física*, diseño curricular e implementación de una apuesta educativa desarrollada durante el año 2020 y el primer semestre del 2021. Esta se sostuvo en dos propósitos: el primero, reivindicar el potencial del aprendizaje informal, esto es, del “conocimiento libre y espontáneamente adquirido proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos,

3 Debido a que en la elaboración, implementación y sustentación de estos dos primeros PCP participaron como coautoras, respectivamente, Viviana Betancur Chicué y Diana Carolina Naranjo Barreto, los autores agradecen su generosidad por permitir que los documentos originales se ajustaran para ser presentados, a modo de capítulos, en esta publicación.

tradiciones, comportamientos sociales y otros no estructurados”, como se lee en el artículo 3 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); el segundo, desarrollar una propuesta pensada *en y para* un contexto digital a partir de la problematización del concepto *movimiento* en cuanto que pilar constituyente de la educación física y productor de subjetividades.

Para ello, se construyó un escenario dentro de la plataforma YouTube llamado *Seres Movientes*, el cual fungió como espacio-tiempo educativo. Allí, se alojaron videos que apuntaban a la intensificación del *movimiento vibratorio*. La población se definió como itinerante e indeterminada por lo que el canal está abierto al público. La naturaleza de la plataforma permitió una exploración flexible de los contenidos sin restricción de tiempo o ubicación geográfica, así como la interacción espontánea mediante las herramientas dispuestas por YouTube.

El diseño fue acompañado por la profesora Sonia Rocío Corredor, en su rol de tutora, y alimentada en el seno del Semillero de Investigación LIBERA. Las ideas germinales de una reflexión sobre el cuerpo y su profunda relación con la tecnología fueron expuestas en el III Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas: “Escrituras, lecturas e interpretaciones de cuerpos y corporalidades entre la ciencia y el arte” (Ciudad de México, noviembre del 2018), mientras que el desarrollo de la problematización se socializó en el IV Congreso Internacional de Educación Física y Áreas Afines, realizado por la Universidad de los Llanos (Villavicencio, octubre del 2019).

Estos tres PCB, entonces, no se siguen como escalones, ni hay entre ellos un avance progresivo; son, como se ha dicho, tres *muestras* de la implementación de los presupuestos epistemológicos y pedagógicos extraídos del PCLEF, es decir, son indicadores de esa *otra educación física* que dicho proyecto ha propuesto. Tampoco son recetas, ni mucho menos fórmulas aplicables en cualquier contexto y para cualquier situación; por el contrario, resaltan la necesidad de *crear*, de acuerdo con las circunstancias, apuestas educativas diferentes en un ejercicio de renovación permanente. Se insiste

en que la *realidad* de la escuela siempre termina por imponerse y, por ende, aunque sueñe que no es así, el docente está obligado a seguir las órdenes de los *jefes* que tenga donde trabaje. Empero, se dice que esto es contradictorio con la función educativa, la cual, por definición, debe proponer soluciones a viejos y nuevos problemas.

Las propuestas recibieron críticas en relación con la carencia del *dominio de clase*, así como con que lo hecho no era realmente *educación física*; sin embargo, al mismo tiempo, se nos insistía en que debíamos transformar el sistema educativo por estar circunscrito a un modelo económico capitalista, anclado en la forma disciplinaria del conocimiento moderno y a la moral conservadora de la normativa cristiana. Es decir, mientras éramos inducidos a cuestionar la organización escolar para cambiar a la *sociedad*, nos criticaban no seguir las dinámicas del *progreso*, ni a la insidiosa noción de una sociedad *mejor*, que esconde el ejercicio de la dominación hegemónica, como expone Miguel Vicente Pedraz. En fin, mientras se nos felicitaba la audacia creativa, se calificaba de pretensiosos y errados nuestros esfuerzos. Por ello, un primer propósito de este libro es contrarrestar esas contradicciones al presentar los PCP como *apuestas* educativas, como *desafíos* a la convencionalidad.

Por consiguiente, en la medida en que estos PCP se configuraron conforme a una pluralidad de estrategias pedagógicas que contribuyeran a la renovación de los *referentes comunes* de la educación física, asociados al desarrollo del *canal motriz*, con este libro, en segundo lugar, se resalta que la perspectiva epistemológica del PCLEF es, a esta altura, más que el fundamento de un *currículo* de formación de docentes en la UPN. Delinea una *educación física aplicable* en contextos de educación formal, no formal e informal, al punto de que, llevada al terreno ciberespacial, potencia el sentido no solo de la inevitable influencia de la virtualidad en nuestra práctica educativa, sino de su significancia en cuanto es productora y legitimadora de modos de relación entre las nuevas *subjetividades* que transitan las dimensiones físicas y virtuales de manera natural y, en no pocas ocasiones, imperceptible.

Aunque resulta imposible decir que estos tres PCP exponen aquello que podría llamarse *la educación física del PCLEF*, sí *hay algo* de ella en ellos, a saber, la atención a *la manera en que se mueve* a aquellos con quienes se entra en relación educativa. Lo que, a nuestro juicio, produjo la instauración de *la experiencia corporal* como *objeto de estudio* de la educación física fue poner de manifiesto que esta tiene por función, desde su emergencia y procedencia en el siglo XVIII, *hacer mover a otros*, puesto que, a través del movimiento, se constituyen *modos de ser en el mundo*.⁴ Luego, si resulta de gran importancia que el profesor *haga* a los estudiantes correr pateando un balón de fútbol, o correr en pareja amarrados de las piernas —mientras uno tiene los ojos vendados y el otro los oídos tapados— o pintar con pinceles en los dedos de los pies, es porque no solo el modo específico de movimiento implica un moldeamiento del cuerpo y de ciertas actitudes, sino porque el sentido global de la acción y de las relaciones que esta propicia *afecta* el estar-siendo de los participantes.

Por ello, aunque este no es exactamente lo que se llamaría un *libro de texto*, tiene como tercer propósito *mostrar* los caminos pedagógicos que hemos seguido en la puesta en práctica de los fundamentos epistemológicos del PCLEF. Con ello, esperamos que estos tres PCP sirvan como *provocaciones* a partir de las cuales se experimente, se cree y se materialice esa *otra educación física*. Así las cosas, este libro no es más que una invitación para explorar variaciones de la educación física a partir del cuestionamiento y revaloración de su alcance y posibilidades: formas diversas de realizar esta *práctica social pedagógica* sobre la base de que, como dijera Valter Bracht (2007), no existe la *verdadera* educación física, sino diferentes perspectivas que “se enfrentan históricamente en la disputa por la hegemonía y legitimidad en [su] proceso de construcción de sentido” (p. 114).

4 Según se lee en el PCLEF, “proponer la ‘experiencia corporal’ como objeto de estudio de la educación física para el Proyecto Curricular, pretende aportar a la solución de problemas, situaciones y cuestionamientos que el nuevo milenio plantea como desafío a las sociedades modernas, desde la comprensión y rescate de la corporeidad como elemento mediador en los procesos de convivencia y construcción de ‘ser humano’” (Herrera *et al.*, 2004, p. 18). Ahora, aunque en los capítulos 1 y 2, exponemos con algún detalle la noción de *experiencia corporal*, para un mayor análisis de esta perspectiva remítase a Díaz Velasco (2007; 2011; 2020c).

Capítulo 1.

Despleguémonos en sinergia

Andrés Díaz Velasco

Introducción: realizar otras formas de vivir

La propuesta pedagógica aquí recogida tuvo como trasfondo la convicción de que no solo es posible llegar a configurar, sino que, de hecho, aquí entre nosotros, ya existen *otras formas de vivir*. Por ello, su propósito fue sembrar en la escuela, en la institución educativa específica donde se desarrolló —a pesar de los obstáculos institucionales—, experiencias poco comunes para los estudiantes. Con estas, se buscaba conmovierlos, persuadirlos, seducirlos, alterarlos positivamente; pero, además, demostrar que uno de los mayores impedimentos para transformar el funcionamiento de las escuelas públicas —más que las disposiciones estatales— es la apatía de quienes las habitan a diario, de los gestores del proceso educativo, de los responsables de la formación de los niños y jóvenes que acuden al escenario escolar porque el tiempo histórico en el que han nacido lo considera necesario.

Sin embargo, como nuestro espacio-tiempo escolar era la *clase* de Educación Física, no podíamos apuntar solo a un cambio de sus prácticas educativas, debíamos elaborar también una crítica a sus fundamentos epistemológicos,

toda vez que la condición en la que nos encontrábamos —y en la que aún se hallan los estudiantes que se forman para ser docentes del área— era la de formular qué entendíamos por *educación física*. Vista como una clase de poca importancia intelectual; juzgada, en el mejor de los casos, como una labor orientada a generar *hábitos saludables*; pensada, en últimas, como el divertimento insulso pero necesario, la tradición de prácticas anodinas de algunos docentes en el *patio* —quienes se contentan con dar balones a los estudiantes para que jueguen a su acomodo— nos golpeaba hasta apabullarnos al exigirnos tanto una acción como una justificación docente.

En otras palabras, cuestionábamos cuál podría ser el *sentido* de lo que hacíamos conforme al hecho de que, según afirmara Valter Bracht (2007), “la educación física es una construcción sociohistórica, en última instancia, política; por lo tanto, no hay identidad a ser descubierta, pero sí posibilidades de construcción de sentido” (p. 114). Así, pues, se trataba de empezar a construir un *discurso pedagógico* sobre la educación física para desmontar aquello que nos parecía equivocado y poco coherente de la tradición que recibíamos, además de impulsar procesos alternativos al interior de la escuela donde hacíamos nuestra práctica pedagógica. De tal suerte, así como la fundamentación acudía a cuestiones de orden filosófico e histórico, las prácticas se nutrían de un firme propósito experimental. Esto es, seguíamos presupuestos pedagógicos inclinados a la creación y construcción de *diferencias*.

De acuerdo con ello, y al seguir las directrices de la licenciatura para realizar los trabajos de grado (PCP), nos preguntamos qué *tipo de ser humano* queríamos contribuir a *formar*; pero decidimos, antes bien, problematizar lo que esto implicaba. Así, concluimos que, en realidad, debíamos proponernos *realizar otras formas de vivir*. Esto significaba, en primer lugar, que la labor docente no podía consistir en guiar a una masa de estudiantes —o bien, solo a ciertos individuos, como a veces se dice— hacia una sociedad *mejor* —hecha a *nuestra imagen y semejanza*—. Es decir, el punto no era dar *forma* a un *ideal* de hombre, ni a un *ideal* de sociedad, en la medida de

no imponer lo que nos gustaba sobre lo que no nos gustaba, o aquello con lo que estábamos de acuerdo respecto de aquello con lo que no lo estábamos dentro de la sociedad en que vivimos.

Es cierto que, para llevar a cabo responsable, o cabalmente, la labor docente, resulta necesario identificar cuáles son los problemas más acuciantes de la sociedad donde uno vive, en el sentido de subrayar aquello que, de una manera u otra, afecta negativamente las formas de vivir: la guerra, el hambre, el abuso, la corrupción, la violencia generalizada, en fin. Estas han sido, son, y se busca que no sigan siendo acciones concretas de ultraje a la vida, por lo cual la educación escolarizada está en la obligación de no promoverlas. Mas, develábamos a través de nuestras indagaciones que ello depende de las maneras en que las personas se mueven, es decir, de sus acciones vitales cotidianas, por lo que rechazamos tanto la *modelización* de los individuos y de la sociedad en general —conforme a ciertos *valores* estandarizados—, como la idea de que modelarles es la *función* de los docentes.

Creíamos viable y coherente con nuestras propias maneras de ser y estar que, a la vez de debilitar y hasta quebrar *lo habitual* —aquellas costumbres conformistas y las negaciones reaccionarias de lo plausible—, debíamos abrir el espectro de experiencias de los estudiantes, confrontarlos con otras formas de sentir, de percibir, de entrar en relación con su derredor. Debíamos, en rigor, procurar introducir *lo distinto*: esbozar una diferencia y afirmar lo otro-posible e, incluso, lo que les podría parecer impensable. Fue, por ello, que usamos la expresión *otras* y reusamos emplear palabras como *mejores* o *más justas* y similares: convencidos de que *al habitar otros modos de moverse a través de sus propios cuerpos* los estudiantes tendrían elementos para comprender la diversidad de formas de vivir, buscamos que *exploraran* al exponerlos a formas de moverse que les resultaban diferentes, así como que *experimentaran* al emplear su creatividad.

En segundo lugar, de acuerdo con ello, *realizar otras formas de vivir* significaba que la palabra *realizar*, en el sentido de *hacer que sea lo real*, conllevaba su construcción. Luego, seguíamos el presupuesto según el cual

la realidad no está dada, o “fulminada antes de que todo lo vivo echase a andar”, como dijera William James (2016, p. 229), sino que es producida por los actos, las acciones concretas de los cuerpos y sus vínculos empíricos verificables. *Realizar otras* significaba, por lo tanto, *hacer que las diferencias sean reales*, de donde, finalmente, con la expresión *formas de vivir* no nos referíamos a otra cosa que a la manera específica en que se *direccionan* las relaciones entre cuerpos, a su configuración. Luego, *realizar otras formas de vivir* consistió en *hacer real otras maneras de relacionarnos*, entre los actores de la clase, según el contraste de nuestros hábitos vitales con los de otros grupos sociales escogidos para potenciar la creación de lo posible.

Es justo ello lo que quiere decir *desplegándonos en sinergia*, a saber, des-hacer para los participantes del encuentro educativo —insistamos— los pliegues de lo que venimos siendo y, desde el papel de docentes, *viabilizar* otros. Desdoblar, sí, para posibilitar múltiples dobleces, sobrepasar los límites establecidos y reconocer lo ilimitado como su principio, engendrar en el *nosotros* escolar la experimentación de lo diferente. Nuestra pretensión, así, al seguir a Miguel Vicente Pedraz, era aprovechar la duplicidad de la Educación Física, es decir, su condición de *espacio-tiempo escolar* en donde se hace mover a los estudiantes y su carácter de *estudio pedagógico* acerca de las implicaciones del movimiento en los procesos de subjetivación, con el fin de realizar otras formas de vivir.

Nos parecía, entonces, y nos parece todavía hoy, que la clase de Educación Física es un escenario privilegiado para *transformar* a los individuos y, en consecuencia, a las sociedades, toda vez que, más allá de las *buenas intenciones* que un docente tenga, así como de los diseños que imagina sobre *mejores* sociedades, en cuanto *somos como nos movemos*, lo fundamental en el proceder educativo de la *educación física* es cómo mueve a los estudiantes y qué produce en ellos al moverlos de tal forma. Este es su *poder pedagógico* y su responsabilidad, porque no posee ninguna clase de *contenido esencial* que enseñar. Así las cosas, a continuación, expondremos la propuesta pedagógica en tres apartados: primero, se presentará el análisis crítico-propositivo

acerca del *sentido de la educación física*; segundo, se expondrán los fundamentos tanto epistemológicos como pedagógicos en que se sostuvo; y, finalmente, se mostrará aquello que se llevó a cabo en concreto dentro de la institución educativa: la intervención pedagógica.

Visiones de *educación física*

En la cotidianidad, la expresión *educación física* evoca muchas significaciones y referencias. De forma común, alude a los deportes o a las prácticas deportivas, lo que no es raro si se considera que el contenido de las clases en la educación secundaria y media se basa, por lo general, en el fútbol, el voleibol y el básquetbol. No solo en su práctica, también en el aprendizaje de sus reglas y, por ende, en la competición entre cursos e instituciones educativas. Asimismo, apunta a los juegos, sobre todo, en relación con los niños, porque la educación primaria se orienta, por lo regular, al desarrollo motor a través del juego. Por otra parte, algunas veces, hace referencia a las danzas y bailes típicos de las regiones, por lo que se habla de *expresión corporal*, lo cual es, además, un aspecto crucial en eventos culturales escolares.

Para finalizar, desde una perspectiva médica o salubre que, en los últimos años ha ido en aumento, se apunta hacia la *actividad física*, un término relativamente nuevo dentro de las sociedades occidentales. En esta dirección, se habla, incluso, de una *pedagogía de la actividad física*, aunque ello vaya de las escuelas hacia escenarios como los gimnasios, centros de acondicionamiento físico y los parques *biosaludables*. De este modo, en términos generales, si no se refiere al juego libre infantil, características del deporte como el entrenamiento, la tecnificación de movimientos y la competición, junto con el desarrollo motor, dan forma a la noción más común de educación física. Entonces, según esto, cierto tipo de *disciplinamiento* de las actividades físicas, o, si se prefiere, prácticas corporales forman parte, por derecho, de su *corpus* teórico-práctico; por lo que emergen posturas *esencialistas* sobre su ser y su deber ser.

Como en todos los esencialismos, la ambigüedad está a la orden del día: al sustentarse ora en documentos de política pública, en leyes y decretos, ora en la tradición escolar impuesta por décadas, ora en discursos cientifistas, se supone una única y misma *sustancia* incuestionable de la *educación física*. Contrario a lo que podría pensarse, estas perspectivas acogen como sustento lecturas históricas de larguísima duración y, muy rápido, pasan de justificaciones legales al *origen* de la *humanidad*, a aquellos tiempos en que los primeros homínidos, como suele afirmarse, *lanzaban* objetos cortopunzantes durante la cacería, *trepaban* árboles para recoger frutos y *corrían* para salvarse de las bestias. Según estas narrativas, las cuales pasan de ingenuas a pretensiosas, la *educación física* habría nacido el día en que nacieron los seres humanos, de modo que en sus prácticas no solo estaría su *esencia*, sino también la de estos (cf. Pérez Restrepo, 2018).

Desde luego, ante la insuficiencia que esta candorosa noción comporta, se ha puesto de manifiesto que una *educación física real* solamente existe cuando a las *prácticas* se les imprime un propósito educativo; esto es, no solo un *sentido de lo humano*, de su perfectibilidad, sino una reflexión pedagógica, una planeación y/o premeditación tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Se habla, en este sentido, de la reflexión físico-educativa, de la pedagogía del movimiento y, en una línea crítica con lo *físico*, de educación corporal. Estas y otras denominaciones pretenden expresar, convincentemente, el *ser* de la *educación física* al tomar distancia, además, de las actitudes pedagógicas inconsistentes asentadas en discursos sobre la importancia de la diversión, del disfrute, del uso libre del *tiempo libre* e, inclusive, de la recreación institucional (Vicente Pedraz, 1988; 2006).

Ahora, a todo ello se junta, para completar el cuadro de lo que *es* la *educación física*, una serie de escenarios laborales distintos a la educación pública, como clubes deportivos, escuelas de formación deportiva y artística, clases de baile y de acondicionamiento personalizado, en donde se supone mantener, no sin leves modificaciones, su corazón más práctico o más deportivo. Entonces, ante este panorama, es posible determinar una equivalencia más que una correspondencia entre divertirse espontáneamente,

tecnificar ciertos movimientos del cuerpo con relación a los fines y las reglas de actividades preestablecidas, ejercitarse o entrenarse y consumir energía vital quemando calorías. En suma, deportes, juegos, danzas y, sin duda, la actividad física, se justifican en un solo proceder como *preparación física*: del desarrollo de capacidades y habilidades motrices al aprendizaje reflexionado de técnicas de movimiento.

Estar *educado físicamente* quiere decir, en este sentido, además de estar *preparado* para reaccionar en cualquier circunstancia de modo tal que se logren los objetivos propuestos sin lastimarse, haber desarrollado todo tipo de características innatas —de la especie y del individuo—, estar instruido, ser diestro o estar adiestrado en la realización de movimientos complejos y, sobre todo, estar dispuesto —o en la disposición— para no agotarse, no cansarse, no claudicar en aquello que se está haciendo o se pretende hacer. Por ello, las determinaciones posturales, los hábitos alimenticios, la sudoración y la elevación del ritmo cardiaco convergen en un sentido *físico* de la *condición humana*, como en uno *educativo*, en cuanto es un proceso de instrucción sistemática y de perfeccionamiento.

Hay, pues, en el fondo, un *trabajo corrector*, del cual Vigarello (2005a) decía que, además de utilizar la *actitud militar* de la *rectitud*, apunta a “la problemática del enderezamiento [en función de una] pedagogía de la postura” (pp. 81; 82). Se considera que el *movimiento* corrige y endereza, por ello lo avala “una física impersonal que lo vuelve geométrico, lo recorta y lo recompone” (p. 78) en un gesto educativo. La *educación física*, así, se instala en los discursos de la *rectitud* postural mientras normatiza el mantenimiento del cuerpo a través de ejercicios gimnásticos bien medidos, fríamente refinados, en función del control del movimiento mecanizado. En suma, según Vigarello (2005a), ejerce:

Un poder que antes era transmitido por el corsé y luego por “pruebas”, [pero que] ahora lo es mediante una distribución metódica e impersonal de los espacios y los tiempos, que asigna a cada cual un lugar y una motricidad predeterminados. (p. 95)

Son bien conocidos, no obstante, los conflictos que algunos fisioterapeutas, médicos e, incluso, exdeportistas, que fungen como entrenadores de élite, tienen con los *educadores físicos*, debido a los inconvenientes que en estas materias tiene su trabajo; una pugna equivalente a la de algunos docentes en las instituciones educativas de primaria, secundaria y universidad, quienes, con razón, en no pocos casos, señalan la trivialidad de aquello que estos hacen bajo la sombrilla del *libre desarrollo* de los estudiantes. Luego, la *educación física* pasa por mera fruslería, mientras los *educadores físicos* pasan por mercachifles, el más bajo nivel en la jerarquía de los saberes escolares. Es este un inconveniente de grandes proporciones, denominado en ciertas ocasiones *la crisis de la educación física*, que toma la forma de un problema de *identidad*, uno de *estatus* y uno de *definición*, lo que, de nuevo, conlleva posiciones esencialistas que acometen una defensa *desde adentro*.

Para responder a ello, en las universidades y en los programas donde se forman docentes, se plantean importantes propuestas epistemológicas: la *motricidad humana*, la *corporeidad* —o el ser-cuerpo-vivo fenomenológico—, la *praxiología motriz* y, en el contexto nacional, las *expresiones motrices*, entre otras, las cuales tienen por propósito orientar procesos pedagógicos más allá del endurecimiento corporal y de la resistencia física. Por esta razón, se han formulado cambios hasta en su denominación, pasando de *educación corporal* y *ciencia del movimiento* a *alfabetización física* y *alfabetización motriz*, expresiones que han ganado peso en políticas internacionales. Con esta novedad denominativa, se espera un reemplazo del *sentido* más convencional de la educación física, esto es, redireccionar tanto el *hacer* como el *quehacer* de los docentes bajo la convicción de que no solo se trata de cambiar la forma de llamarle, sino el *concepto* global.¹

1 Acerca de los nombres propuestos para reemplazar la expresión *educación física*, Vigarello (2005a) decía que ya en el siglo XIX se disputaba su lugar académico con el de *gimnasia*, toda vez que su sentido remitía solo a “una pedagogía de las actitudes y de la motricidad” (p. 67). Empero, en el siglo XX, como Ommo Gruppe (1976) remarcará hacia la década del sesenta, la cantidad de nombres creció exponencialmente. Entre estos, citaba: ciencia del movimiento, ciencia deportiva, pedagogía deportiva, ciencia de la revelación del espacio en el movimiento, biopedagogía y ciencia de los ejercicios físicos. La propuesta de cambio “no implica sólo unas diferencias terminológicas, sino que revela además que este problema nunca se ha analizado hasta el fondo” (p. 10). Por otra

Así, exponer “con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales” (según se lee en la entrada *definición*, del *Diccionario de la lengua española*), reunir el categórico “conjunto de rasgos propios” que le hacen ser lo que es (entrada *identidad*) o, finalmente, ubicar la “situación relativa” de la *educación física* dentro de la escuela en cuanto “marco de referencia” (entrada *estatus*), se convierten en una tarea de inconmensurables proporciones. Pero, antes de remitir a la oferta enciclopédica de internet, para dar por hecho lo que realmente requiere comprenderse, ha de afirmarse que, en cambio de polisémica, esta resulta más bien polifacética: la instrucción y la práctica de deportes y danzas, la utilización de juegos como herramientas pedagógicas, el *ejercicio físico*, el entrenamiento e, incluso, las actividades que se aproximan a las artes plásticas y escénicas, no delimitan la *esencia* de la *educación física*, son solo sus más reconocidas *facetas*. El interés por reunir las bajo el mismo *nombre* radica en concretar sus objetivos pedagógicos y sus alcances últimos.

Empero, todos estos elementos hacen de la educación física demasiadas cosas y, a la vez, demasiado poco: no hablamos más que de prácticas diversas y de maneras de practicarlas, por lo que frases como *estar en forma* o *estar alfabetizado físicamente* resultan risiblemente sinonímicas. El punto crítico de los argumentos es, por lo tanto, que nadie necesita *profesores de educación física* para desarrollar su *canal motriz* —como se llama en la psicología del desarrollo humano—; en todos los grupos humanos, se corre, se lanza, se brinca y, por supuesto, se baila, se juega y se escenifican movimientos del cuerpo con fines dramáticos o cómicos, de modo

parte, después de revisar el desarrollo de la educación física en distintos contextos europeos, José María Cajigal, en 1972, dio cuenta de los nombres: cultura física, cultura corporal, educación corporal, ciencias del deporte, educación deportiva, pedagogía del deporte, ciencia de los ejercicios corporales, fisiopedagogía, fisiografía y gimnología. A estos, Bracht (2006) agregó kinesiología y cultura del movimiento. También existen: kinantropología, a la que Cajigal (1972) considera una propuesta del Instituto de Educación Física de Lieja (Bélgica), aunque, José Cecchini Estrada (1996) dice que fue planteada por el mismo Cajigal en España, y, de acuerdo con Parlebas (2001), por el profesor Roch Meynard en la Universidad de Quebec; psicokinética, propuesta de Jean Le Boulch (1982), para hablar de la educación del hombre que se mueve, sin estar contenido en una máquina; además de paidomotricidad, nombre dado por Eugenia Trigo (1999), según los conceptos de *motricidad* y *corporeidad* del filósofo portugués Manuel Sergio.

que, si se aprenden por imitación o instrucción directa, estas maneras de moverse implican más que la activación muscular del *cuerpo orgánico*. Es decir —como todo el mundo sabe, menos, al parecer, algunos profesores de educación física—, al moverse el cuerpo, se mueven emociones, recuerdos, ilusiones, pensamientos; en fin, *modos de ser en el mundo*, modos de ser con los otros.

Sin duda, bajo la noción del *cuerpo orgánico* —de la organización orgánica del cuerpo—, la importancia de las *habilidades motrices* (saltar, lanzar, correr, atrapar) y de las *cualidades físicas* (resistencia, velocidad, coordinación, equilibrio, fuerza) gira alrededor de tener una vida activa y saludable. Sin embargo, si la morfofisiología de los seres humanos les permite ejecutar estas acciones coordinadamente para vivir, no es porque la vida acontezca en un revoltijo óseo-muscular o, por mera gracia, de la inervación automática, sino *en lo que sucede en quien se mueve*; es decir, los movimientos no tienen como sustrato, en últimas, la *parte* o la *dimensión motriz* o *física*, sino, como dijera el etnólogo francés Marcel Mauss (1979), al *hombre total*. Dicho de otro modo: así como los estudiantes no desconectan su vida al ir a la escuela, sino que en ella la viven íntegramente, no asisten a la clase de educación física solo con sus *sistemas orgánicos*; y tampoco asisten a las demás clases solo con su *mente*, dejando su *cuerpo* en el ropero.

Lo que se llama la *tradición*, entonces, no es más que una educación física que ha naturalizado el esencialismo sobre el hecho de que algunos docentes, por una parte, se niegan a la autocrítica y, por otra, no ven el panorama histórico en sus justas proporciones. Si se cree que dicha tradición es absolutamente necesaria para el *desarrollo* de los seres humanos es porque se le piensa desde el contexto urbano en el que tomó forma escolar; porque se conciben cuestiones como el sedentarismo ciudadano, los pequeños espacios de las ciudades contemporáneas donde crecen los niños y las maneras de moverse que tales espacios permiten; y, también, porque se toman como contexto las sociedades deportivizadas y del espectáculo; pero, desde luego, esto no expresa ninguna clase de *esencia*. Por ello, resulta

descabellado afirmar que toda educación es, indefectiblemente, *física*; cosa en que también se incurre con la denominación *educación corporal*. Así las cosas, las que fueron en su momento apenas exploraciones reflexivas de la mano de historiadores como Vigarello, son ahora convicciones que se resumen en los siguientes cuatro puntos:

1. Aunque el cuidado del cuerpo y su protagonismo en las preocupaciones acerca de la formación de ciudadanos *ejemplares* se planteó antaño —siendo el periodo grecorromano de irrefutable importancia para Occidente—, la formalización de un *estudio* sobre ello, así como la declaración de una *crianza física*, se dio solo a partir del siglo XVIII, gracias a la instauración médico-pedagógica del *cuerpo orgánico*.
2. Este *tipo* de cuerpo no solo rompía con la tradición del *cuerpo humoral*, también se enlazaba con el planteamiento según el cual el *movimiento* corrige y forma; esto es, con la determinación del rol que jugaban la tensión y distensión muscular —bajo el funcionamiento del sistema nervioso— en la relación porte-salud de los cuerpos.
3. El hecho de que, una vez constituidas las escuelas públicas en el siglo XIX, se pasó de manuales de educación física para las familias adineradas a programas educativos (o currículos) para estas instituciones, basados en la higiene y en los juegos —empleados hacía tiempo en hospicios jesuitas—, en las gimnasias —de corte militar-nacionalista— y en los deportes —popularizados en Inglaterra—.
4. A partir de esto, la educación física emerge como *disciplina académica y pedagógica*, con multiplicidad de *saberes* de orden fisiológico-pedagógico, así como de variadas *prácticas corporales*, con las que se instruye a nuevos *docentes* para desarrollar un nuevo proceso de educación escolar. Entonces, se constituyó un *área* o una *asignatura* en las escuelas, encargada de *hacer mover* a los niños y jóvenes sin ignorar, por supuesto, que al moverlos de cierta forma les *imprimía* —como dice el PCLEF— una *forma de ser* en el espectro de una *forma de vivir*.

Preguntarse con sinceridad en qué circunstancias y por qué motivaciones apareció la educación física es, pues, un paso necesario para saber qué críticas pueden formularse e identificar cuáles características pueden, en su desarrollo histórico, haber incidido en la construcción de la *forma* en que actualmente se potencia o se disminuye a la vida. Empero, esto no es suficiente, se requiere extraer de tales análisis las consecuencias epistemológicas y pedagógicas para orientar el quehacer docente y adelantar una acción creativa hacia *otra educación física* acorde con propósitos de potenciación de la vida. De aquí que las transformaciones exclusivamente epistemológicas que utilizan las estrategias de *control* de siempre —como la calificación y descalificación de los estudiantes, la competición a ultranza, la selección y clasificación, el récord, la regulación de los tiempos y la distribución en el espacio, entre otros— sucumben ante las buenas intenciones de sus proponentes, quienes promueven, sin explicitarlo, las mismas *formas de subjetividad* que critican.

Por este motivo, lo primordial a cuestionar es la correlación entre los presupuestos epistemológicos y pedagógicos con los que los docentes justifican su quehacer y las prácticas escolares que llevan a cabo. Más allá de la oscilación entre *ciencia aplicada* —que como la medicina no obedece a un saber propio— y *disciplina pedagógica* —asunto que la encuadra dentro del espectro de la formación moral de las nuevas generaciones—, el punto clave de la disputa epistemológica está, entonces, en si se hace cosa distinta a lo que dicta la *tradición*. Por ello, cuando se afirma que se pueden hacer las mismas prácticas que se han venido haciendo; que se puede, por ejemplo, *jugar* al fútbol, o que, si se quiere *innovar*, se pueden introducir en las clases los llamados *deportes urbanos y nuevas tendencias*, pues lo importante está en otro lado, en las *intenciones* del docente, en aquellas reflexiones que los estudiantes hacen al terminar la clase o en sus vivencias al realizar las actividades, no se ha cambiado nada, se ha hecho un extraordinario giro de 360 grados.

En última instancia, la educación física, así como no es connatural al *Homo sapiens* y no está, por lo tanto, en todas y cada una de sus más mínimas acciones (trepar, correr, saltar, cantar, etc.), sí aprovecha al movimiento para hacer que se comporte de una forma particular. De tal suerte, como afirma Bracht (2006), es necesario:

Abandonar la idea de una Educación Física, a favor de una pluralidad de concepciones que conviven, disputan la hegemonía o, simplemente, no están interesadas en disputar la hegemonía; o sea, asumen el relativismo —entendiendo que los que dicen no estar interesados en disputar la hegemonía se mueven en el ámbito de un relativismo absoluto—. (p. 50)

Cuerpo, movimiento y educación: el problema de la *subjetividad*

De acuerdo con lo dicho, para comprenderle en su complejidad, aquello que se denomina *educación física* debe atenderse a partir, por lo menos, de tres condicionantes complementarios: uno histórico, uno epistemológico y uno práctico-pedagógico. De allí que, aunque genere dudas si la expresión es apropiada para comunicar lo que representa hoy, de hecho, conjuga todos los aspectos que hacia finales del siglo XVIII el médico suizo Jean Ballexserd consideraba definitivos para delimitar el sentido de ese *campo* particular de la *educación* el cual, como se lee en el PCLEF, “empleando el movimiento como medio, compromete al hombre en su totalidad, posibilitándole adaptación inteligente al medio sociocultural y a la vida” (Herrera *et al.*, 2004, p. 48).

Por supuesto, el uso de esta expresión, en Kant y en Locke, si bien precisa más una preocupación que una proposición, se ensambla con la perspectiva de aquello que, en el siglo XIX, se configuró siguiendo la certeza de que el movimiento educa (Lagardera, 2000; Gallo Cadavid, 2006).

En consecuencia, la regulación sobre qué alimento y con qué periodicidad ha de tomarse y la necesidad de que sea la madre quien amamante en lugar de la nodriza, por ejemplo, coincidirán con requerimientos, como los baños fríos —que templan el cuerpo—, con la atención a la correspondencia entre la temperatura del ambiente y la temperatura corporal, con el cuidado en que el vestido no lacere a los niños —para que no sean inoportunos ni aduldadores— e, incluso, con que, como comentó Kant (2004), “la gimnasia sólo debe guiar a la naturaleza [sin] producir una gracia forzada” (p. 44).

La denominación *educación física* no responde de modo distinto que *educación corporal* o *educación médica* a aquella separación producida entre los siglos xv y xviii en la Europa occidental respecto a *lo físico*, *lo psicológico* (o mental) y *lo social* (Ariès, 1987; Donzelot, 1990; Vigarello, 2005a). Sin embargo, ello no impide que, dos siglos más tarde, sea empleada para argumentar lo contrario de lo que tal separación afirmaba, sino que se utilice para otorgar otro sentido a los términos *cuerpo*, *movimiento* y *educación*, los cuales han sido considerados sus *fundamentos antropológicos*. Más que cambiar el nombre, lo clave está en cambiar nuestra perspectiva sobre ella, como dijera Vicente Pedraz (2007):

Sería necesario superar la consideración de la educación física como particular momento escolar en el que la experiencia es un mero proceso de construcción de la motricidad, para alcanzar la consideración de la educación física como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales sobre el que inciden y confluyen distintas operaciones de dominación; dicho de otro modo, habría que trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro al que se le atribuyen cualidades y recursos técnicos en abstracto, a la consideración del cuerpo como un espacio de permanente producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política. (p. 70)

Uno de los pilares de tal resignificación y dignificación del cuerpo, del movimiento y de la educación ha sido el trabajo de Mauss (1979), quien en 1934 hablaba de *técnicas corporales* en un sentido diferente al de la *instrumentalización* de los movimientos. Para Mauss, “los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional, [por lo cual] en cualquiera de los elementos del arte de utilizar el cuerpo humano, dominan los hechos de la educación” (pp. 337; 340). Por lo tanto, no solo concebía que existen *técnicas* particulares de todo lo que hacemos a diario —como lavarnos los dientes—, además, reconocía que entre sociedades e, incluso, en distintos tiempos históricos de una misma sociedad se presenta una enorme diversidad de formas de moverse, aun cuando se trate de las mismas acciones. Al respecto, decía:

Sé perfectamente que el andar, que el nadar como las demás cosas de este tipo, son específicas de determinadas sociedades, [es decir], que los polinesios no nadan como nosotros y que mi generación no ha nadado como lo hace la generación actual. (p. 337)

Lo mismo pasa con el caminar de las mujeres maorí, el cual “es una forma de andar adquirida y no natural” (Mauss, 1979, p. 341), además de las marchas militares francesa e inglesa, o el caminar de las enfermeras francesas que *aprendieron*, a través del cine, el estilo estadounidense. Por ello, las *técnicas corporales* comprenden no solo otra operatividad, sino una forma peculiar de enseñanza, de suerte que, aunque se trate de actos considerados *exclusivamente biológicos*, al venir de *afuera* del sujeto, al ser *impuestos* por el otro, tienen que ver tanto con una cuestión *social* como con una *psicológica*, por lo cual “el conjunto, el todo, queda condicionado por los tres elementos indisolublemente mezclados” (p. 340). Conforme con ello, no resulta extraño que un autor clásico de la *educación física* como Ommo Gruppe (1975), afirmara que la educación escolar:

ha de adoptar un punto de vista en el que el cuerpo se considere “parte” de nuestra existencia, algo que yo soy, en cuanto que toda mi conducta se desarrolla y sólo puede desarrollarse corporalmente; [...] la realización de nuestra existencia no se da pura y simplemente en las regiones superiores y más elevadas del espíritu, sino también en formas tan elementales y concretas como la higiene y el cuidado de la salud, [así como] en comportamientos ligados a necesidades. (pp. 80-81)

Si bien es cierto que *yo soy mi cuerpo*, el cuerpo es, así mismo, algo que me pertenece, en la medida en que soy yo quien dispone de él y decide por él (Gruppe, 1975). De esta manera:

La existencia humana sólo es verdaderamente posible, realizable, concreta, en cuanto que el cuerpo le proporciona un lugar dentro de la realidad espacial y temporal. El hombre *es*, en este sentido, su cuerpo; su existencia es una existencia corporal; es más, una existencia que no puede realizarse más que corporalmente. [...] Pero además *yo soy* mi cuerpo no sólo porque él es para mí condición de posibilidad y realización, sino de una forma aún más radical: en mi actuar. Comiendo, trabajando, andando, corriendo, saltando, escribiendo, pensando, jugando y sintiendo *yo soy* mi cuerpo o, si se quiere, *mi cuerpo ¡es “yo”!* [No obstante,] *yo* no sólo *soy* mi cuerpo, sino que también lo tengo. Lo tengo en la reflexión, en cuanto puedo comunicarme con él directamente, cuando lo cuido, lo entreno, lo ejercito [y, sin duda,] lo tengo en cuanto que vivo sus limitaciones (que son, consiguientemente, también las mías), en la enfermedad, cuando me aparece como algo extraño y tal vez incluso como una carga, en el cansancio, cuando la actividad me cuesta, o en la debilidad y el agotamiento, cuando sólo una fuerza de voluntad mayor es capaz de mantenerme activo. [...], la existencia humana oscila, en cierto sentido, entre este ser cuerpo y este tener cuerpo. (Gruppe, 1975, pp. 40-41)

Así las cosas, ni el *movimiento corporal* puede reducirse a un mero proceder mecánico sin cercenar su potencia, ni la *educación física* puede circunscribirse a simples actividades sin empujarse. En palabras de Gruppe (1975): “El movimiento no lo es todo en los ejercicios físicos, el deporte, el juego y la educación física; y, por otra parte, él es más que todas esas cosas” (p. 17). Para nosotros, el movimiento del cuerpo es la manifestación de lo que él *puede* —al seguir a Spinoza— porque su morfofisiología lo habilita para moverse de forma peculiar —y producir desde el arte de boxear hasta artefactos nanotecnológicos—, también porque está inextricablemente *conectado* con su derredor —bien por el *deseo* que fluye rizomáticamente por todas partes, en el sentido *maquínico* de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997), bien porque el movimiento mismo es *expresión* de lo vivo—.

En la educación física, se ha diferenciado al *movimiento* de la *motricidad* conforme a una dicotomía cartesiana, bastante floja, según la cual los animales y las cosas son las que se mueven o, con exactitud, son movidos, de un lado, por meros instintos y, de otro, por la voluntad humana. En la medida en que el ser humano *significa* ese movimiento, se dice, no es *móvil*, sino *motricio* (Gallo Cadavid, 2009; Hurtado Herrera y Murcia Peña, 2013; Murcia Peña y Corvetto Castro, 2021). Empero, esta perspectiva, distinto a aportar argumentos que propicien un cambio clave en las prácticas pedagógicas, condena las *implicaciones* del movimiento. A nuestro juicio, recae en el sentido clásico de la pedagogía correctiva o moldeadora. Al tomar las ideas de Gruppe, lo que, en realidad, haría de la educación física una *ciencia pedagógica*, para nosotros, sería la comprensión de que *el movimiento es la manera en que se manifiesta lo que puede un cuerpo* (Gallo Cadavid, 2007a; 2007b; 2011; 2014). En palabras de Deleuze (2001), a propósito de Spinoza:

Ocurre que este acto (levantar el brazo, apretar el puño, actuar con velocidad y fuerza) expresa un poder de mi cuerpo, lo que puede mi cuerpo conforme a cierta relación [por lo que] toda potencia es acto, activa, y en acto. (pp. 47; 119)

El *movimiento* es la potencia del cuerpo, no lo que podría llegar a hacer después de un proceso de desarrollo, sino lo que *está haciendo* en su presente continuo. Deleuze (2001), al respecto, dice: “la identidad de la potencia y el acto se explica porque la potencia no puede separarse de un poder de afección, y éste se encuentra constante y necesariamente satisfecho por las afecciones que lo realizan” (p. 119). El cuerpo *puede* afectar y ser afectado en cuanto se mueve, puesto que, como confirma Deleuze (2001):

La *affectio* [afección] remite a un estado del cuerpo afectado e implica la presencia del cuerpo afectante, mientras que el *affectus* [afecto] remite al paso de un estado a otro distinto, considerada la variación correlativa de los cuerpos afectantes. (pp. 62-63)

Aún más, siendo así, conectivos, los movimientos de los cuerpos producen todo lo que *acontece* —en el sentido empírico de los sucesos *sociales*—. Al decir de Deleuze (1994), los acontecimientos “resultan de los cuerpos, de sus acciones y de sus pasiones” (p. 29), de modo que las formas de relacionarnos emergen de las formas en que nos movemos. Dicho en términos educativos: una *clase* es un *acontecimiento* producido por los movimientos de los cuerpos singulares que, en colectivo, participan de ella. Por ello, el movimiento implica, por lo menos, cuatro nociones fundamentales: en primer lugar, lo relacional, lo conectivo, el vínculo directo entre los cuerpos; segundo, por consecuencia, el poder de afectar y ser afectado; en tercer término, la producción del acontecimiento, la generación de aquello que *acontece*; finalmente, en esta vía, la transformación de *lo real*, el *trabajo* sobre lo que existe, la hechura de *la realidad*, o bien, la realización de *lo que es*.

Todo ello, de alguna forma, se contiene bajo la noción de *poder* del filósofo Michel Foucault. Cuando el PCLEF propone, amparado en este autor, que la pedagogía de la educación física se asienta en la *experiencia corporal* está revalorando estos aspectos del movimiento sobre la base de aquello que, en la relación conectiva, en la relación entre cuerpos, le sucede al cuerpo que se mueve, a saber, la *subjetivación*. En términos de Foucault (2005), bien se sabe:

El ejercicio del poder no es solamente una relación entre parejas, individual o colectiva; es una forma en la que ciertas acciones modifican otras, [toda vez que] el poder existe solamente cuando es puesto en acción, incluso si, por supuesto, está integrado en un campo desigual de posibilidades actuando sobre unas estructuras permanentes. [Así, pues,] lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa o indirectamente sobre otros. En cambio, actúa sobre sus acciones; una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden existir en el futuro. (pp. 44-45)

No en vano, como han resaltado los historiadores de las prácticas pedagógicas en Colombia, uno de los paradigmas del ejercicio del poder es la educación escolarizada, escenario en el que las acciones de *los unos* modifican las acciones presentes y futuras de *los otros*. En este sentido, Jorge Larrosa (1995) expone:

La pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o aporético de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que produce formas de experiencia de sí, en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular. (pp. 291-292)

En cuanto que la Educación Física, como hemos dicho, es el espacio-tiempo escolar en el que se hace mover a los estudiantes resulta —si usamos expresiones foucaultianas— un *campo de posibilidades* privilegiado en que los cuerpos que “están enfrentados [pueden] realizar diversas formas de conducirse, diversas reacciones y diversos comportamientos” (Foucault, 2005, p. 47). El *movimiento* se concibe como la relación durante la cual acontecen la *afección* —las “huellas corporales”, escribe Deleuze (2001, p. 62)— y el *afecto* — que “engloba tanto para el cuerpo como para el espíritu un aumento o una disminución de la potencia de acción” (Deleuze, 2001,

p. 62)—, según si tiende a la alegría o a la tristeza; por lo tanto, no hay otra consecuencia de la entremezcla de las acciones de los cuerpos que la *subjetivación*: una *forma de ser* dentro de una *forma de vivir*. Este es el sentido que el PCLEF otorga al objeto de conocimiento de la educación física:

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, [la cual] puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten [al cuerpo] en su totalidad. (Herrera *et al.*, 2004, p. 50)

Dicho de otro modo: cuando entran en relación, los cuerpos singulares se modifican entre sí, constituyen maneras colectivas de moverse —*formas de vivir*— y se subjetivan —adquieren *formas de ser*—. Corresponde al proceso mediante el cual el cuerpo se hace sujeto, sea como sujeto-a-otra-cosa o sujeto-a-sí. En suma, insistimos, la educación física, más allá de desarrollar el *canal motriz*, más allá de enseñar ciertos gestos deportivos o dancísticos, más allá de hacer que los cuerpos se *mantengan en forma*, logra ejercer un *poder*. Apunta al sentido que diversos académicos han señalado al vincular la *educación física* con la aplicación del *biopoder* (Foucault, 2005). Al respecto, el filósofo colombiano Hernán Felipe Prieto (1996) comenta:

La educación física se inscribe en el proceso de re-acomodamiento de las técnicas disciplinarias tendientes a optimizar la vida, extrayendo y maximizando sabiamente las fuerzas del cuerpo, [formando] Cuerpos dóciles y útiles de un lado, poblaciones “sanamente” reguladas, del otro [...]. En fin, una verdadera administración de los cuerpos y una gestión calculadora de la vida. (p. 40)

En consecuencia, *gobernar es ejercitar* (Scharagrodsky, 2008), o bien, en palabras de Vicente Pedraz (2006):

La educación física es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás [...], un poder en el que lo más íntimo de la economía afectiva del sujeto, la libre disposición de la vivencia corporal queda violentamente sustraída del dominio personal bajo la obligación de moverse, de moverse ante los demás, de moverse “bien” o de ponerse en forma, que a fin de cuentas es la antonomasia de la ética y de la estética hegemónicas. (p. 230)

De acuerdo con ello, y bajo la consideración de que, como mostrara Iván Illich (2006), no es la escolaridad lo que define la educación, sino las *relaciones educativas* que en la escuela encuentran una suerte de *envasado*, el propósito de una educación física distinta, según los presupuestos epistemológicos del PCLEF, sería exponer a los estudiantes a *otras formas de movilidad*. El principio es elemental: si se busca otra forma de vivir, se ha de vivir de otra forma. En los términos clásicos de Gruppe (1976):

¿Para qué sirven a la larga unas fuerzas y capacidades físicas bien formadas —y lo mismo hay que decir, claro está, de las intelectuales y artísticas—, si al mismo tiempo no se ha hecho el aprendizaje de un comportamiento que sea el resultado de un tipo de vida de altos vuelos frente a las oportunidades y peligros de este tiempo? Una formación pura y simplemente física —si es que es posible—, con la mirada puesta exclusivamente en la salud y en la habilidad corporal, que no sea a la vez educación (y a pesar de todo) juego, en el sentido pleno de este término, no logra crear la agilidad suficiente frente a tales peligros. Tanto mayor se hace la necesidad de que la educación física, a la vista de semejante situación, se responsabilice de ciertas tareas formativas que ella puede cumplir muy bien. (p. 74)²

2 Una breve revisión del *origen* de la educación física, la cual Gruppe (1976) reconocía a su manera, ayudará a concebir qué es lo que se le critica y, por lo tanto, qué se procura transformar. En primer lugar, como mostró el historiador Philippe Ariès (1987), “Durante el siglo xviii encontramos en la familia [un] elemento nuevo: el interés por la higiene y la salud física. Los moralistas y educadores del siglo xvii no ignoraban el cuidado del cuerpo. Se cuidaba a los enfermos con abnegación (si bien con grandes precauciones para descubrir a los que simulaban), mas, el único interés por el cuerpo de aquellos que gozaban de buena salud era de orden moral: un cuerpo mal fortalecido

En una palabra, aunque la educación física no nació en la escuela y, desde luego, no pertenece exclusivamente a ella, resulta impajaritable cuestionar la *tradición* que nos viene de su escolarización, para explorar, en las clases, *lo diferente*, así como ejecutar un salto directo a la experimentación alterativa. En palabras de Prieto (1996):

Dejemos la normalización a los poderes, nuestra tarea es bien otra, consiste en aquello que los amantes de la norma han denominado: “herejía”, ignorando su hermoso origen griego. *Hairetikós* en griego significa aquel que es capaz de escoger, de tomar decisiones por sí mismo y no por otro. Dejemos el dogma, la ortodoxia y la normalización a todos aquellos que están interesados en domesticar, regular y controlar. (p. 41)

propendía a la molicie, a la pereza, a la concupiscencia, ¡a todos los vicios!” (p. 186). En este sentido, el sociólogo Jacques Donzelot (1990) dice: “desde el último tercio del siglo XVIII hasta finales del XIX, los médicos han confeccionado, para uso de las familias burguesas, una serie de obras sobre la crianza, la educación y la medicación de los niños” (p. 20), que, en muchas ocasiones, llevarán el título de *educación física*. Además, según Ariès (1987), estos procedimientos higiénicos se amalgamarán con los *juegos*, las *danzas* y el *teatro*, porque son *medios* pedagógicos, acordes con las adecuaciones jesuitas: “Los padres entendieron desde el principio que no era posible ni incluso deseable suprimirlos ni reducirlos con algunas tolerancias, precarias y vergonzosas. Ellos se propusieron, al contrario, asimilarlos, introducirlos oficialmente en sus programas y reglamentos, a reserva de seleccionarlos, regularlos, controlarlos; [entonces,] Al quedar disciplinadas, las diversiones reconocidas como buenas fueron admitidas, recomendadas y consideradas en lo sucesivo como medios de educación tan estimables como los estudios. [Y así] Surgió, pues, un sentimiento nuevo: la educación adoptó los juegos que hasta entonces había proscrito o tolerado como un mal menor [y] se cesó, no solamente de denunciar la inmoralidad de la danza, sino que se enseñó a bailar en los colegios, porque la danza, al armonizar los movimientos del cuerpo, evitaba la torpeza y daba destreza, porte, ‘buena apostura’. Del mismo modo, se introdujo en los colegios la comedia que los moralistas del siglo XVII perseguían y condenaban. Los jesuitas comenzaron con diálogos en latín sobre temas sacros y luego pasaron al teatro francés sobre temas profanos. [De este modo], los médicos del siglo XVIII inventaron, a partir de los antiguos ‘juegos de ejercicio’, de la gimnasia latina de los jesuitas una técnica nueva de higiene del cuerpo: la cultura física” (pp. 128-129), la cual será desarrollada por militares como Francisco Amorós, a través de *ejercicios gimnásticos*. Como afirma Prieto (1996), “Tales son los orígenes de la Educación Física: jesuitas, médicos y militares, con sus saberes y sus prácticas a partir del siglo XVIII la conformaron y fijaron sus propósitos: combatir los vicios, servir a la guerra” (p. 40). La educación física, así, conjuga los polos del *biopoder*: uno, “al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano. [...] El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población” (Foucault, 1998, p. 83).

La propuesta: del juego libre a los talleres de quiebre y la ruleta de agenciamientos

Si se toma como base esta férrea crítica a la tradición de la educación física, así como el reconocimiento de su poder pedagógico, aquello que propusiéramos debía buscar no solo hacer efectivos los presupuestos epistemológicos, sino, de alguna forma, *invertir* los sentidos del quehacer educativo empotrado en la escuela. Sin dejar de reconocer las edades y el contexto de donde venían los estudiantes, debíamos procurar no encasillarlos, es decir, no predeterminar ningún tipo de vínculo entre ellos y nosotros. Por esto, intentamos disolver la rígida relación docente-estudiante, dejando que alguna otra aflorara, sin pretender tampoco ser sus *amigos* o algo similar. A su vez, ansiábamos establecer una suerte de antiestructura curricular o, en palabras de Illich (2006), una *desescolarización* de los aprendizajes, de su organización vertical, jerárquica, dosificada, así como de los mecanismos evaluativos o del *buen encausamiento*, según les llamara Foucault (2006).

En la primera experiencia experimental, nos guiamos por argumentos en favor del *juego libre* y del *juego ideal*, con los que se quiebra, en un sentido ontológico, su versión más escolar (Fink, 1966; Buenaventura, 1995; Caillois, 1997; Holzapfel, 2003; Huizinga, 2012). En cambio de *jugar* los distintos deportes, nosotros, como docentes, iniciábamos las sesiones con ciertos juegos —algunos conocidos y otros no—, para que, por parte de los estudiantes, surgieran variaciones, momentos de descanso e, incluso, reglas según el desarrollo de las *jugadas*. Al tratarse de niños entre los seis y ocho años, la diversión y el libre desenvolvimiento estaban asegurados, al igual que la resolución gentil de los conflictos, porque los niños —como señalaba Friedrich Nietzsche (2016)— *olvidan* con rapidez y siguen jugando.

Sin embargo, sus aprendizajes no siempre se medían en la actividad, en su *desempeño*; cosa que la institución nos exigía, de modo que, al negociar con esta última, tuvimos que direccionar los juegos evidenciando los *contenidos* de la enseñanza. En otras palabras, a través del juego libre y espontáneo,

resultaba fácil conseguir que los niños aprendieran —para poner por caso— los colores, a sumar o a leer, siempre que estos contenidos se integraran como parte de las acciones del juego. Por ejemplo, si al jugar a *la lleva* las zonas seguras estaban determinadas por colores, letras, palabras o números, los niños se iban familiarizando a ello con naturalidad. Empero, en el juego, debíamos hacer explícito el *uso* de lo que estuvieran aprendiendo, porque, de otra forma, era imposible saber si en verdad lo estaban apropiando.

Para seguir con el ejemplo, al establecer que las *zonas seguras* eran las que tuvieran el color amarillo, si algún niño nos pasaba *la lleva*, decíamos que nosotros —los profesores— nos hallábamos a salvo, debido a que estábamos en dicha zona, tocando algún objeto de color verde. Con ello, los niños se encontraban en el aprieto de aceptar nuestra autoridad como docentes y creer que estaban equivocados o confrontarnos —algo que generalmente pasaba— diciendo que se trataba de otro color, a lo que respondíamos que nos indicaran, entonces, qué objeto podríamos tocar para *salvarnos*, en espera de que, además de reconocer el color equivocado, reconocieran el correcto. Este tipo de prácticas nos permitía corregirles o felicitarles, para seguir jugando sin contratiempos, pero, además, seguimos lo remarcado por la llamada *educación tradicional*, repitiendo el juego varias veces en el transcurso del periodo escolar, puesto que solo así realmente se *apropiaban* de lo aprendido.

Con esta pequeña, aunque fundamental enseñanza, exploramos actividades similares como la construcción del *baúl de los chistes* (caja pequeña de cartón adornada), que se abría cada vez que alguien quería contar un chiste o, como suele decirse de forma prosaica, *mamar gallo*, de manera que, una vez cerrado el baúl, podía proseguir la clase. Desde luego, no todos los niños gozaban igual, y era imposible divertirse o estar tranquilos siempre. Como se resalta por parte de quienes laboran en la educación primaria, este trabajo es agotador, y tanto estudiantes como docentes tienen días de malgenio y tristeza. Asimismo, si algún niño se caía, o si se golpeaban entre ellos, o si de repente no querían jugar, todo nuestro trabajo

se complicaba; mas, las soluciones emergían en esos instantes de inestabilidad, como parte del mismo acto de *jugar* a ser maestro, de la convicción de que no se lidia con un grupo uniforme y de que no se debe acudir a ninguna clase de violencia.

Así las cosas, en nuestra segunda experiencia experimental, esta vez con jóvenes de trece a dieciocho años, nos involucramos con prácticas artísticas y literarias, de acuerdo con ejemplos dados por nuestros profesores en la UPN. En ese momento, la estrategia pedagógica fue el *taller* que, como es bien sabido, conjuga el trabajo exploratorio directo con los materiales y el empleo de la creatividad. Los denominamos, por ello, *talleres de exploración corporal* y, de manera abreviada, *talleres de quiebre*. Nuestro propósito fue construir escenarios donde los estudiantes se involucraran *haciendo* las actividades propuestas, pero sin recibir instrucción previa o, mejor dicho, sin una orientación clara. Es decir, solo se les iniciaba o provocaba por cuanto el punto era que *tomaran decisiones* colectivas e individuales a partir de situaciones diseñadas por nosotros que tenían nada más que un condicionante, a saber, que les exigiría un *uso del cuerpo* poco acostumbrado o poco *natural*.

Los talleres, en una palabra, se encaminaban al *despliegue* de *sensibilidades posibles*, en el sentido de permitir que los estudiantes, de formas colectivas, se aproximaran a *potencialidades* de sus cuerpos, mediante la interacción con prácticas como la narrativa, la danza, la música, la pintura, el cine, el teatro y algunos deportes modificados. Además, el ejercicio se orientó bajo la noción de *sinergia*: queríamos una *composición* hecha de las actividades a cargo de los participantes para conseguir un efecto colectivo mayor al que se lograría de manera separada. Los ocho talleres que conformaron la experiencia se denominaron de la siguiente manera:

1. Pintando Ideas.
2. Danza Creativa.
3. El Mundo Hecho Cine.
4. A Tocar los Cueros.

5. Deportados [primera parte].
6. Del Arte Circense.
7. Deportados [segunda parte].
8. Construyamos Personajes.

En el taller Pintando Ideas, se indicó a los estudiantes que pintaran sobre papel y con pinceles usando sus pies, su boca y su mano no diestra en alguna posición que consideraran extraña. Al principio, para que fueran soltándose, se les pidió que escribieran sus nombres, su edad y lo que más les gustaba hacer en su vida. Después, se les invitó a dibujar y colorear su *sociedad*, esto es, a pensar cuáles serían las características de su vida diaria, de su familia y escuela, en función de plasmarlas lo más figurativamente posible. Para todos, sin excepción, el taller resultó incómodo: al ver sus limitaciones, al emplear partes de su cuerpo que nunca usaron de esa forma, se sintieron vulnerables. Su geografía corporal había sido alterada, por lo que se disgustaron consigo por no poseer *destreza* y, sobre todo, por no pensar antes que podrían hacer mucho más de lo que, por lo general, hacían con tales partes.

Por supuesto, nuestras reflexiones giraban alrededor del rompimiento de los hábitos, así como de la demostración de que hacer cosas nuevas siempre es posible con dedicación y arrojo; sin embargo, el asunto iba mucho más allá. Los estudiantes manifestaban vergüenza al sentir expuestos sus pies, fastidio por la posibilidad de pintarse y *ensuciar* sus uniformes, engreimiento por lograr lo que otros no y, entre otras cosas, asombro por la dinámica del taller. La actividad se complicó cuando, en medio de los pliegos de papel, de los pinceles, vinilos, témperas y trapos, empezaron a dibujar aquello con lo que se identificaban. Desde labios en posición de dar un beso hasta escudos de equipos de fútbol, pasando por animales con los que se comparaban, todos los *signos* y *símbolos* contaban una parte de las historias que atravesaban de punta a punta sus cuerpos, dejando en evidencia cómo el arte les permitió expresar sus decepciones, sus anhelos y sus miedos.

Como cierre de la actividad, se propuso una exposición de los *cuadros* en el colegio. No todos los estudiantes quisieron participar y se les respetó el deseo, porque en ellos ya había acontecido la ruptura que buscábamos, la cual solo tendría una suerte de amplificación en la galería. Se escogió, entonces, un muro en un pasillo concurrido y se organizaron por cursos las pinturas, al dejar que, con los días, los miembros de la comunidad educativa les observaran con libertad. Algunos docentes, por supuesto, tuvieron bastante interés y hasta nos preguntaron el sentido de todo ello; empero, la mayoría se quejaba por la *contaminación visual*, por el reguero de papeles y por la *exageración de nuestra parte* al querer exhibir nuestro primer ejercicio pedagógico en su institución. Al final de cuentas, sin embargo, para nosotros, lo fundamental fue lograr que los estudiantes *trastornaran* lo habitual, de modo que fortalecimos esa línea en los siguientes talleres.

El segundo de estos, Danza Creativa, tenía por objeto explorar la creación de formas de movimiento a través de *sensaciones musicales: uso* del cuerpo en relación con el sonido y con el espacio. La actividad consistió en *ambientar* un salón de clase con diferentes canciones de distintos géneros musicales, para que los estudiantes se movieran como les naciera. En el transcurso de la sesión, sus movimientos y los nuestros se fueron entretejiendo para formar series o *frases* dancísticas ordenadas según iban exponiendo sus invenciones; frases que se repetían para darles consistencia. La primera parte del taller, correspondiente a una sesión completa, enfatizó lo que llamamos *juegos de secuenciación*, con unificaciones libres de *pasos* cualesquiera.

En la segunda parte, luego de un breve baile de *calentamiento*, se les solicitó que se organizaran en grupos y, al ritmo de la música que les poníamos, mezclaran los movimientos que se les ocurría. Con ello, los dispusimos para el ejercicio final, el cual consistió en hacerlos seleccionar al azar uno de los temas musicales escuchados para que crearan colectivamente una *coreografía*, en la cual se *representara* el concepto que a estos les correspondía. Una vez seleccionados los temas, entonces, les dimos los siguientes conceptos: *muerte, vida, sexo, religión, política, amor, saber y arte*. Al final de la sesión,

realizamos una *muestra* por grupos de su respectiva creación e hicimos un registro fotográfico y audiovisual, el cual organizamos para presentarlo y dialogarlo en la siguiente clase, la tercera parte del taller.

En este último momento, los estudiantes comentaron cómo poco a poco, sesión tras sesión, ganaron confianza para moverse de forma más creativa: lo que al principio era un obstáculo y burla mutua se volvió un estímulo para hacer movimientos más extraños, difíciles y exagerados. Asimismo, quienes al principio se sintieron algo *intimidados* resultaron liderando sus grupos, al participar de otra manera en el baile. Por supuesto, les costó muchísimo hacer que los movimientos *expresaran* los conceptos, pero, luego de darles ejemplos prácticos de su cotidianidad y de analizar las letras de las canciones fueron soltándose. Entre otras cosas, les mostramos cómo gestos *significan* contextualmente una agresión —como alzar el dedo medio de la mano o el escupir en el piso frente a otro—, la alegría de un encuentro —como una sonrisa— y una amenaza —como pasar el dedo por la garganta—, por lo cual, desde sus experiencias o de lo que habían visto y oído en otros escenarios, recogieron movimientos correspondientes con sus conceptos.

Por otra parte, algunos temas musicales representaron una completa novedad para la mayoría, de manera que manifestaron el placer que esto les había causado y el deseo de seguir escuchando canciones similares en el futuro. Sobre los pasos de baile, entre más enredados y aparatosos les parecían, más los escogían, dejando a un lado no solo la timidez, sino la impericia; esto es, buscaron perfeccionarles para hacerlos del mejor modo. Aunque costó trabajo invitarlos a que no compitieran, motivando a que tomaran la muestra, más bien, como un festival, insistieron hasta el final en calificarse y calificar a los demás, apuntando a quienes lo habían hecho *mejor, más bonito, más divertido* y adjetivos similares.

El tercer taller, El Mundo Hecho Cine, se dedicó a la proyección de las películas *La princesa Mononoke*,³ así como *Escrito en el cuerpo*.⁴ La primera

3 Película de animación japonesa, dirigida por Hayao Miyazaki y realizada por Studio Ghibli en 1997.

4 Película franco-inglesa ambientada en Japón, dirigida por Peter Greenaway en 1996.

se empleó con los estudiantes más jóvenes, mientras la segunda se sugirió para los más grandes quienes, en algunos cursos, prefirieron no verla. El propósito de esta sesión, y por ello la selección de las películas, fue aproximarlos a diferentes miradas culturales para que reconocieran, desde la perspectiva de la relación cuerpo/mundo (natural y social), la posibilidad de vivir de otros modos. La dinámica consistió en ver los filmes —¡con maíz pira y jugo!—, para hacer una reflexión colectiva al final orientada por preguntas diseñadas por nosotros, en función de que escribieran un texto individual en el que plasmaran sus sensaciones e ideas respecto a su propia relación con el mundo.

De la belleza y, no obstante, la extrañeza que generaban, en ese entonces, los tatuajes al problema de la contaminación, la tala de árboles por razones de supuesto *progreso*, y las tramas entre el amor, el sexo y la obsesión, los temas que circularon en el diálogo resultaron de mucho interés para los estudiantes, aunque, según dijeron algunos, no eran asuntos de los que hablaran comúnmente ni con sus amigos ni con su familia. Además, ir a cine o ver películas en la televisión tampoco les era una práctica habitual. En ese momento, 2008-2009, desde luego, no existían las plataformas de entretenimiento de la actualidad; pero, la cuestión no era solo de *facilidad* en el acceso, se trataba de un asunto cultural: ir a cine significaba más un lujo o una oportunidad excepcional, mas no una diversión común. Por ello, resaltaron la creación del *cine foro escolar* que habían hecho, no hacía mucho, algunos de sus profesores.

Ahora bien, el siguiente taller, A Tocar los Cueros, consistió en explorar los sonidos que se producen al tocar el cuerpo como instrumento musical. Seguimos los principios de la *percusión corporal*, tanto para acompañar un ritmo —con palmas, chasquear los dedos o golpear los pies contra el suelo— como para diferenciar sonidos agudos y graves al golpear distintas partes del cuerpo. En la primera parte de la sesión, se mostraron diferentes ritmos tradicionales a través de juegos musicales. Por ello, nos apoyamos en grabaciones de audio y audiovisuales. En la segunda parte, se conformaron grupos para componer una pieza musical cada uno con sus propios

ritmos. Les sugerimos utilizar ropa cómoda, pantalonetas y camisas de manga corta y, para los hombres, fue opcional usar camiseta. Con ello, se esperaba que usaran la mayor parte de sus cuerpos, lo cual hicieron y acudieron, además, a silbidos y otros sonidos hechos con su boca.

Este taller también generó bastante vergüenza y timidez entre los estudiantes, quienes no solo no acostumbraban a *exponer* algunas partes de su cuerpo —algo típico en habitantes de zonas con clima frío—, sino que tenían poca inclinación musical. Del mismo modo, aunque ganaron confianza cuando de tocar sus cuerpos se trataba, al sugerirles que tocaran el de sus compañeros, perdieron el control. Entre la morbosidad y el pudor, de un lado, y la agresión física, del otro, les costó trabajo llevar a cabo el ejercicio con la calma y responsabilidad que les pedíamos. Así, el taller fue de mal en peor en casi todos los cursos, por lo cual decidimos dejar de hacerlo y seguir con las demás propuestas que habíamos diseñado. Sin duda alguna, al sentir que se nos salía de las manos, pudimos y debimos hacer más, pero en el momento no supimos responder al reto.

Sin restar nuestras fuerzas, seguimos con el taller Deportados, con el objetivo de trastocar la lógica del deporte a través del cambio de sus reglas y de su práctica, es decir, de sus movimientos convencionales. Este taller también se dividió en dos sesiones distintas: en la primera, se jugó *voleibol modificado*, en la segunda —un par de semanas luego, después del sexto taller—, *fútbol modificado*. Los cambios que sugerimos consistieron, por un lado, en modificar el campo de juego, sus dimensiones; por el otro, en *prohibir* que se emplearan las partes del cuerpo más comunes en cada uno de los deportes, es decir, en el voleibol las manos y en el fútbol los pies. En el transcurrir, propusimos a los estudiantes crear sus propias reglas si lo veían necesario, además de alterar cualquier otra cosa que se les ocurriera. Al final, entre más extraño resulte lo que jueguen respecto al original, pues, mucho mejor.

El nombre *deportados* obedeció a que, según algunos historiadores, el origen latino de la palabra *deporte* es la expresión *deporto*, que significa

trasladarse o *transportar de un lugar a otro*, pero que, en el Medievo, tenía el sentido de *divertirse, irse a descansar, cambiar de actividad* (Parlebas, 2001). Para nosotros, significaba emplear los deportes como diversiones por cuanto se los *transmutaba* hasta el punto de volverlos irreconocibles. Con esta idea, la cual manifestamos a los estudiantes, impulsamos que nadie iba a perder ni a ganar, sino que, de alguna forma, solo se *ganaría* en la medida en que no se dejara de jugar, en que no se *eliminara* a nadie, pese a que se compitiera, por ejemplo, por alcanzar el balón o por hacer una jugada más espectacular que otra. Gracias a un taller anterior, supimos que no teníamos que hacer a un lado la competencia, pero buscamos que compitieran por otras razones distintas a *hacer perder* a los otros.

En este sentido, no impartimos ninguna clase de entrenamiento. Nos propusimos que, con los movimientos que aprendieron en ambos deportes, exploraran nuevos: en el voleibol, les pedimos que utilizaran los codos, los hombros y la cadera, al ir del sostener la pelota en el aire situados en un solo lugar a hacer lo mismo caminando de un lugar de la cancha a otro. Asimismo, les pedimos que hicieran equipos para competir, pero impedimos que jugaran entre dos, es decir, siempre fueron tres o más equipos con tres o más canchas, en el caso del fútbol. Todo esto les causaba una extrañeza tal que, con rapidez, pasaban del fastidio al desorden y de la malagana a la euforia. Sin embargo, al sentir que los profesores escuchaban sus reclamos tanto como sus propuestas de transformación, cambiaron de actitud al adoptar el sentido de la *deportación*, con los balones de otros deportes, como el basketbol, o artefactos como los aros para modificar los juegos.

Al final de cuentas, el hecho de estar todo el tiempo en movimiento, de correr y de sudar, les hacía olvidar los convencionalismos de estos deportes, para entregarse a sus propios juegos. De hecho, muchos comentaron que, aunque era raro, ahora sí se sentían en la clase de Educación Física, no en la de artes, y que jugar les hacía olvidar los problemas de las asignaturas más *teóricas*. Por ello, modificamos el siguiente taller, el cual se centró en una combinación de la literatura con el arte circense.

Al principio, pensábamos hacer mayor énfasis en la lectura, hacerlos leer y, a partir de ello, introducir formas de movimiento del circo (mimo, malabares, *clown*, zancos, acrobacias, cariocas, etc.), a modo de exploración de elementos no convencionales; sin embargo, decidimos hacerlo al mismo tiempo a través de la proposición de *retos físicos*, a los que llamamos *figuras corpoliterarias*, basadas en aquello que en el arte circense se denomina *pulsadas* —cargadas y contrapesos de los cuerpos mientras guardan equilibrio—. El propósito fue, pues, ensamblar la literatura poética y el movimiento como poesía, por lo cual los motivábamos a leer, a la vez que diseñaban y realizaban figuras como una alzada y una pirámide. En principio, se les propusieron desafíos en grupos de cuatro o cinco estudiantes como, por ejemplo, que se desplazaran de un sector a otro de la cancha enlazando sus cuerpos de algún modo —desde el famoso *caballito* hasta posiciones en las que cruzaban brazos y piernas—. Con ello, se puso a prueba su comunicación y persistencia, pero, además, se aprovechó la *fría* competencia para darles fragmentos de poemas a los grupos que llegaban primero, o que sus *pulsadas* tuvieran un alto grado de dificultad.

Una vez todos los grupos tenían los fragmentos, se les daba tiempo para organizarlos, con el fin de definir, a su parecer, un verso completo que debían aprenderse al tiempo que creaban una figura corporal relacionada con su sentido general. Después, se exponían estas figuras una a una mientras todos, o a veces uno de los integrantes, *recitaban* el poema que habían construido. Les mostrábamos las versiones originales de los poemas y los invitábamos a compararlas con las que ellos habían construido, para analizar el porqué de las diferentes posturas que habían creado. Entre otras, los estudiantes formaron un girasol, una carroza, un potro, la letra L y un paisaje con montañas. A partir de estas, les expresamos la importancia de la literatura en la manera de *sentir* y *evocar* nuestro derredor.

En el octavo y último taller, Construyamos Personajes, los motivamos a viajar al mundo de la narrativa por medio de la construcción de personajes, como apropiación del lugar de otro y de su ser-cuerpo, al entretejer acontecimientos. Conforme a algunos cuentos que repartimos y solicitamos que

leyeran durante una semana, la meta fue construir algo similar a piezas o *sketch* teatrales en los que representarían personajes de la vida cotidiana: el panadero, el médico, el profesor, la secretaria, el sacerdote, el policía, por ejemplo. Sin embargo, los invitábamos a que no *imitaran* o *exageraran*, a manera de parodia, a estos personajes, sino que intentaran pensar qué era ser ellos, es decir, que se *sintieran* o se *supieran en* esos otros.

Para motivarlos, hacíamos análisis sobre las formas de relación que ellos mismos vivían en el colegio. Hablábamos de los diferentes mecanismos a través de los cuales todos allí *actuaban* bajo condiciones determinadas y se transformaban en el tiempo gracias a la plasticidad de la vida. Conversamos acerca de lo que implican los *roles* escolares que terminan construyendo su realidad —profesores, coordinadores, vigilantes, el rector, etc.—, los cuales se comportan como *fichas de un juego* en el que las funciones y los grados de *autoridad* están delimitados por los reglamentos, los manuales, los códigos y similares. Con la actividad, los estudiantes pasaron de *imitar* a otros a *reflexionar* —por primera vez— sobre la vida de esos otros.

Así las cosas, los *talleres* sirvieron para hacer tambalear la idea que los estudiantes tenían de la clase de Educación Física, pero, además, nos sirvió para experimentar formas de romper con aquella *pedagogización* de los juegos y la moralización que los acompaña, según Vigarello, desde el siglo XVIII; es decir, con esa precisión del movimiento regulado geométricamente, puesto en una cuadrícula espacial y en una temporalidad lineal. Del mismo modo, significó una oportunidad para contrarrestar los intereses que mantiene el deporte como *engranaje* de la maquinaria capitalista. Se trataba, para nosotros, en últimas, de no expandir el modelo corporal hegemónico e introducir en la escuela, si se nos permite decirlo, una pedagogía alternativa del movimiento.

Nos encantó que los estudiantes, mientras el periodo académico avanzaba, ganaban confianza y curiosidad, lo cual se demostraba en su inquietud acerca de cuál iba a ser el próximo taller. De alguna forma, logramos que cuestionaran la visión mecánica del cuerpo desde la educación física,

al enfocarse en el *desplegamiento* de las posibilidades de movimiento que cada uno poseía, aunque no lo hubiesen notado. Al pintar con pies y boca, al bailar improvisando, al crear figuras corporales y jugar al fútbol con tres canchas y dos balones no solo reconocieron sus limitaciones, también crearon otras formas de relacionarse. Si bien algunos estudiantes creyeron encontrar, en un principio, la oportunidad para burlar las clases, luego participaron activamente, al punto de que un estudiante manifestó en alguna oportunidad: “No sé por qué ‘capo’ esta clase”⁵

Ahora bien, con frecuencia se conciben las innovaciones pedagógicas como ilusiones románticas que, al cabo, no tienen consecuencias positivas, por lo cual resulta mejor, se dice, seguir haciendo lo mismo. Sin embargo, al tomar las ideas de Paulo Freire (2004), para quien “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (p. 53), en cuanto que la realidad social es algo que *deviene*, “algo que *está siendo*” (p. 85), una construcción constante, la innovación tiene que concebirse connatural al acto pedagógico. En este sentido, gracias a los talleres de quiebre, *despleguémonos en sinergia* cambió hacia la *ruleta de agenciamientos*, un rediseño de los talleres, para introducir en las clases prácticas culturales de diferentes regiones del mundo actual. Se mantuvo la noción de juego, pero, esta vez desde la construcción curricular mediante tres principios: el *azar*, el *viaje* y el *reto*, con los cuales construimos la ruleta como alternativa a-curricular —o eso pensábamos hasta que la maestra Judith Jaramillo nos dijo lo contrario— basada en la *no secuenciación* de los *contenidos* de exploración.

La estrategia radicaba en la aproximación *azarosa* a saberes y tradiciones propias de pueblos que salen de los esquemas convencionales de la sociedad capitalista globalizante: culturas que habitan, de algún modo, *otra tierra*, en el sentido de que poseen otras relaciones con la naturaleza conforme a otras creencias y, ante todo, porque forman parte de un fuerte movimiento de resistencia mundial en defensa de la vida. Luego, la ruleta se dividió en nueve secciones: *zonas de viaje*, que correspondían a nueve *lugares* distintos

5 La expresión “capar clase” quiere decir no entrar, fallar o saltarse la sesión.

a los que *viajaríamos* en cada sesión. El primer día de clase, cada curso escogió a un estudiante para que la hiciera girar y la sesión se dedicó a seguir la *guía* diseñada en la zona que había quedado; empero, debido a que cada zona tenía un material particular a usar, decidimos que la ruleta se giraría al final de cada clase para saber qué se haría en la siguiente.

La idea del *viaje* se expresaba en que, más allá de subir a un avión y recorrer cientos de kilómetros, se reconocerían las condiciones de vida formadas en estas regiones del planeta. *Viajar* significaba *tomar vuelo* a partir de la imaginación, de las acciones de clase y, sobre todo, de la relación con los compañeros. Se trataba del viaje como una *fractura*, tanto de la secuenciación de aquello que se haría en la clase como de las distintas maneras de moverse; por lo tanto, la clase se hacía *nómade*. Las regiones dispuestas de cada viaje, y sus temáticas generales, fueron las siguientes:

1. Andes → Mapuches y aymaras en ombligo con la tierra.
2. China → El que sabe caminar bien, no lucha.
3. Cuba y África → La tradición yoruba, el juego de *mancala*.
4. India → Yoga, el afuera como interior.
5. Jamaica → Rastafaris y *reggae*.
6. México → El juego de la pelota en Mesoamérica.
7. Nueva Zelanda → Maorí: tatuaje, guerra y danza.
8. Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia) → Arhuacos, vamos por la yuca.
9. San Basilio de Palenque (Colombia) → El canto de los cimarrones.

En cada zona creamos *guías* o *lecturas de viaje* en las que presentamos información breve sobre las regiones, a modo de contextualización, y orientamos el sentido de las actividades a realizar, además, con preguntas que enfocaban este sentido hacia la *actualidad* de los estudiantes. Con ello esperábamos que se cruzaran las realidades de las zonas de viaje y de su vida cotidiana conforme a la promoción de la certeza de que se puede *pensar*,

sentir y vivir de otros modos. Llamamos *guías* a estas lecturas compartidas que no eran programaciones de viaje porque, en cambio de pasos premeditados, servían como *orientaciones generales* para entender los *retos* que por cada zona debían concluir los estudiantes, con la intención de ponerlos a resolver situaciones poco convencionales.

En términos pedagógicos, se trataba de crear otra clase de *tareas* en las que no había que responder de una única o correcta manera, sino que motivaran múltiples posibilidades de respuesta. Por ello, una vez girada la ruleta, todos quedábamos *obligados a jugar* con las condiciones que cada zona *imponía*:

- *Nosotros, como docentes*: debíamos disponer del espacio, de los materiales y del tiempo para llevar a cabo los retos.
- *Ellos, como estudiantes*: debían leer y seguir cada *guía* para iniciar, bajo nuestra *regulación*, lo que en ellas estaba consignado.

Además de la ruleta, contamos con un mapamundi con el que ubicamos cada zona en el planeta, compartimos datos generales, como su población, algo de su historia y tradiciones, además de los problemas en los que se hallaban respecto a la *globalización*. Después, dividimos a los estudiantes en grupos, según las indicaciones de las *guías*, les dimos tiempo para leer, explicamos lo que no hubiese sido entendido y orientamos la actividad. Al final, con el propósito de responder a las *preguntas de reflexión* de cada *guía*, volvimos a reunir al curso y nos tomamos, por lo menos, quince minutos para conversar mientras, si era el caso, estirábamos los músculos. También se evaluó la actividad hecha.

A continuación, presentaremos, con detalles, las *guías* de cada viaje de la ruleta de agenciamientos, en función de cerrar el capítulo con una breve reflexión sobre la actividad en general.



Guía de viaje 1.

Andes → Mapuches y aymaras en ombligo con la tierra

Sobre los mapuches y aymaras

Los *mapuches* (mapuche, 'gente de la tierra') son un pueblo indígena de la zona centro-sur de Chile y del sudoeste de Argentina. Se les conoce también como *araucanos*, denominación rechazada por ellos mismos por ser impuesta por los españoles, contra quienes lucharon durante 300 años. Por otro lado, *aymara* es el nombre que recibe un pueblo que habita la meseta andina del Lago Titicaca: occidente de Bolivia, sur de Perú y norte de Chile. Acostumbran a sembrar y masticar hojas de coca.

Juego del palín

Ocho jugadores de dos bandos se alinean uno frente al otro. Juegan sin ropa de la cintura para arriba. Ambos capitanes (*dungülfe*) del equipo dan un paso adelante y, entre ellos, se encuentra una pelota puesta en un orificio en la mitad de la cancha. A la orden del *dueño* del juego, usan sus bastones para sacar la pelota y dirigirla hacia su lado izquierdo. Al contacto del palo con la esfera, los demás compañeros acuden a ayudar. Para hacer

una anotación, todos deben llevar la pelota (*pali*) hacia los postes, a la izquierda de cada equipo.

Adivinanzas *aymaras*

Sentados, formando un círculo o frente a frente, estos pueblos participan de un reto mediante adivinanzas (*watuchis*). El retador enuncia acertijos difíciles y raros. Si el interlocutor no soluciona el enigma, puede solicitar minutos adicionales y recibir ayuda asociativa o pistas para encontrar la palabra clave. Si, al final, no adivina, es sometido a burlas. Algunas de estas adivinanzas son las siguientes:

- Llegó una viejita cargada de una frazada → *la oveja*.
- Solo abre el camino que a donde sea voy a ir → *el agua*.
- De noche se embaraza y de día da a luz → *la cama*.
- Por encima mujer, por dentro varón → *el cura*.
- ¿Qué gusano te molesta en el estómago? → *el hambre*.
- Me siento, se sienta; me paro, se para; camino, camina → *la sombra*.

Reto

Organizados en grupos de máximo seis jugadores, crean dos *watuchis* para retar a los demás equipos. Cada *watuchi* acertado, sumará dos puntos al grupo. El mismo equipo, luego, pasará a un encuentro de *palín* en el que se hará una apuesta acordada entre todos los equipos. Esta apuesta puede ser unas onces, un paquete de dulces, una tarea, etc.

Reflexión final

- ¿Pueden los juegos resolver problemas entre las personas? ¿Por qué?
- ¿Qué haces para resolver un problema con tus amigos o con tus familiares?
- ¿Enfrentas los problemas o prefieres esquivarlos? ¿Por qué?

Fuente: adivinanzas tomadas de Raymundo (2006).



Guía de viaje 2.

China → El que sabe caminar bien, no lucha

Sobre el origen de las artes marciales modernas en China

Según algunos historiadores, desde el año 1600 (aprox.), China estuvo regida por el Imperio manchú, antigua dinastía que buscó, por muchos años, la abolición de los rebeldes existentes en el país; por ello, se crearon grupos revolucionarios que consideraban la conservación de sus *artes marciales* como una forma de resistencia. Hacia finales del siglo XIX, la tradición de estos grupos mostró una fuerte tenacidad ante la invasión extranjera en China, por lo que se llamaron *los bóxers* o *Yihétuán Qǐyì* ('los puños rectos y armoniosos'). Entre tanto, las artes marciales se dividieron en dos grandes escuelas o estilos, de un lado, las *internas* y, de otro, las *externas*, las cuales tenían también una diferencia filosófica.

Por *artes marciales externas* se entienden aquellas que tienen como primer objetivo el desarrollo de la energía vital (el *Qi*), a partir de los músculos y huesos, para dirigirla desde estos hacia los órganos internos. Por su parte, las *artes marciales internas* conciben el desarrollo del *Qi* desde la potencia de los tendones, pero, sobre todo, al concentrarse en el centro energético (*Dān tián*), ubicado tres dedos por debajo del ombligo en el que se concentra

el *Qi*, mediante la relajación. Solo con dicha relajación, el *Qi* puede circular libremente. La finalidad de ambas escuelas de arte marcial es la expresión de la fuerza vital mediante el dominio del cuerpo energético. Se solía decir que los *estilos internos* son flexibles como un látigo o un junco, potentes y penetrantes, blandos al principio y duros al final, mientras que los *estilos externos* hacen que las extremidades sean tan duras como un palo.⁶

Reto

En principio, se dan a conocer algunas posturas básicas y movimientos para calentar. Después de ello, se enseñan las formas de ataque y defensa propias de cinco estilos marciales de animal: tigre, oso, serpiente, grulla y mono. Una vez lograda esta parte, en parejas, se crea un *combate programado*, en que ambos estudiantes lanzan ataques y proponen defensas con cada uno de los estilos de animal aprendidos. Al finalizar, los estudiantes cambian de parejas y los combates siguen siendo programados, pero enfocados en probar la fuerza de otros oponentes.

Reflexión final

- Las artes marciales se han convertido en una opción de vida para muchas personas, ¿para qué pueden servir en tu vida?
- Algunos estilos de arte marcial surgen de una profunda observación de la naturaleza, ¿por qué crees que fue fundamental este hecho?
- En general, a través de los combates se mide el *valor* de una persona; sin embargo, pueden tener otros usos. ¿Para qué pueden servir los combates?
- ¿Un *combate* es igual a una *pelea*?

6 Para más información véase el artículo de Wikipedia (2024) *Styles of Chinese martial arts*.



Guía de viaje 3.

Cuba y África → La tradición yoruba,
el juego del *mancala*

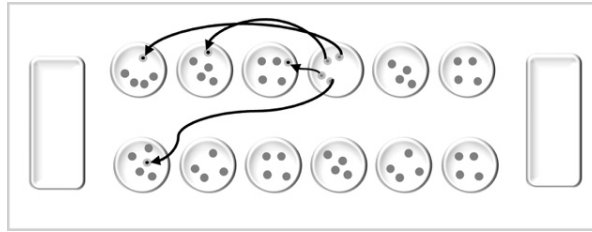
Sobre la tradición yoruba

Es el nombre que se ha dado a la religión, al pueblo, a la lengua y a la cultura en general de un grupo social originario de África Occidental que sufrió con mayor intensidad la esclavitud y la diáspora hacia América por parte de los europeos. Su tradición ancestral se sostiene aún, entre otras cosas, por haber sabido mantener sus prácticas de danza y juego, entre las cuales destaca el *mancala*. Además, su gran influencia cultural en América, gracias a los pueblos afroamericanos, se manifiesta en el animismo que enseña a *celebrar la vida* de todos los seres existentes.

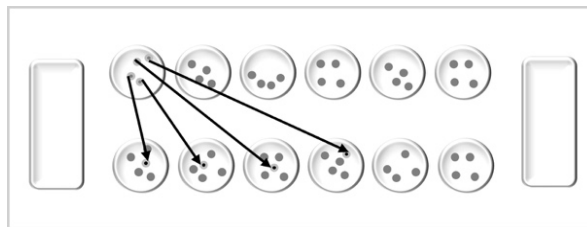
Cómo se juega el *mancala*

Hay un tablero que posee catorce espacios u orificios, dispuestos seis en cada lado y uno en cada extremo del tablero. Los seis espacios de cada lado corresponden a cada jugador. El juego comienza colocando cuatro piezas iguales, llamadas *semillas* —como frijoles, granos de maíz, fichas,

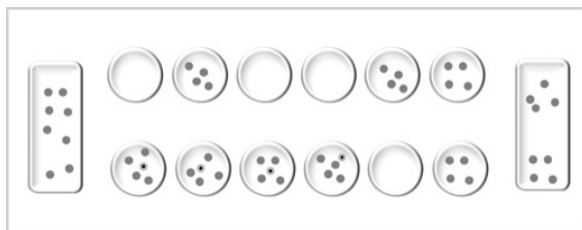
canicas, etc.—, en cada uno de los seis espacios de cada jugador —veinticuatro semillas por cada participante—. Las dos casillas de los extremos son los almacenes y deben quedar vacías, pues se usarán para poner las semillas *capturadas*.



Por turnos, cada jugador toma las cuatro semillas de una de las seis casillas que le corresponden y las *siembra* —pone— de una en una en los siguientes espacios, en sentido contrario a las manecillas del reloj, incluso en las casillas de su contrincante. Por ejemplo, si el primer jugador toma las semillas de su tercera casilla, las irá sembrando en los cuatro espacios siguientes —cuarto, quinto y sexto suyos y el primero del contrincante—.



En su turno, el contrincante toma las semillas de una de las casillas —por ejemplo su quinta casilla— y *siembra*, entonces, una a una las semillas en los espacios siguientes —sexto suyo; primero, segundo y tercero del contrincante—.



La meta de cada jugador es capturar las semillas de los espacios de su contrincante. Esto se hace cuando, en el turno, la última semilla por sembrar *queda en una casilla del contrincante*, que contiene *una o dos semillas sembradas*, de modo que, con esta última, capturan un total de dos o tres semillas. Todas ellas se colocarán en el almacén del extremo derecho que corresponde al jugador en turno, quien podrá capturar también las semillas de las casillas anteriores a la que capturó, pero solo si tienen dos o tres semillas.

Enseguida, el contrincante tomará las semillas de su *casilla contigua a la derecha de la que le fue ganada*, para sembrar en los siguientes espacios las semillas que toma. Puede ocurrir que, al tener más de doce semillas en un espacio, vuelva a terminar en una casilla de su oponente, de la que podrá capturar las semillas; en tal caso, el *espacio de donde se tomaron las semillas se deja siempre vacío*. *No habrá captura si la última semilla cae en un espacio propio*.

Después de capturarlas, ninguno de los contendientes puede realizar una jugada que provoque que su contrincante se quede sin semillas de su lado del tablero y, por lo tanto, se vea imposibilitado a continuar el juego. Si el jugador no tiene otra opción, se realiza la jugada con sus capturas correspondientes y el juego termina. Las semillas restantes son ganadas por el jugador que dejó a su contrincante sin semillas de su lado.

El juego termina cuando todos los espacios del jugador en turno están vacíos y ya no puede tomar piezas. Toca el turno entonces al contrincante y sus espacios tienen tal cantidad de semillas que al moverlas no llegan a los espacios de su oponente. El jugador que obtiene más semillas es el ganador.

Reflexión final

- ¿Crees que, aunque tu color de piel no sea negro, también tienes raíces africanas? ¿Por qué?
- ¿Habías pensado alguna vez que las semillas de donde salen los frutos que comemos en la actualidad provienen de todos los rincones del mundo y que, por ello, pertenecen a todo el género humano?
- ¿Qué tan seguido te reúnes con tus amigos para jugar, celebrar la vida y compartir comida y bebida?



Guía de viaje 4.

India → Yoga, el afuera como interior

Aportes de la cultura india

India posee una de las mayores creencias religiosas del mundo: el *hinduismo*, de la cual se desprende la filosofía del yoga. El 15 de agosto de 1947, gracias al trabajo de Gandhi, India declaró su independencia del Reino Unido, país del que heredan la lengua inglesa y sus dos juegos nacionales: *el críquet* y *el hockey sobre hierba*. Se dice que, entre otros, un maravilloso aporte al mundo por parte de los hindúes fue la astronomía, ya que reconocieron que la Tierra es una esfera que gira sobre su eje y también alrededor del Sol. En matemática, también fueron los inventores de los números, incluido el cero, así como del sistema decimal.

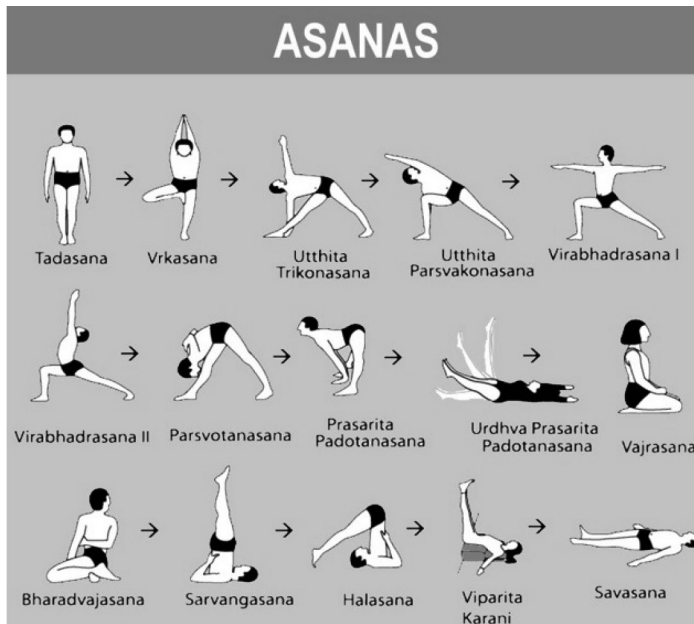
Sobre el yoga

Una de las seis doctrinas tradicionales (*dárshanas*) del hinduismo. Busca concentrar la mente, absorberse en la meditación, recordar, unir, conectar, otorgar calma. Entre las escuelas de yoga se encuentra el *haṭha yoga*, conocido por sus posiciones corporales (*āsanas*), cuyo propósito es lograr que el cuerpo esté apto para meditar, generar serenidad física y mental,

de tal forma que el yogui devoto pueda sentarse durante varias horas en una postura de meditación sin sufrir fatiga o inquietud. Todas las posturas hacen énfasis en la relajación, la respiración (*pranayama*) y la meditación. Con esta práctica, se relaciona el *kundalini yoga*, en el cual la respiración se realiza a través de cantos o *mantras*.

Reto

Se lleva a cabo un juego que recrea levemente el críquet para entrar en calor, luego, con el fin de comprender parte del pensamiento hinduista, se mostrarán algunas *āsanas kundalini* y el *haṭha yoga*. El reto consiste en realizar, en grupos al menos de diez estudiantes, algunas de las siguientes posturas:



Además, cada grupo creará al menos tres posturas en las que, para ellos, existe un trabajo de estiramiento, respiración y relajación. Esta postura ha de tener un nombre, por ejemplo: *el pez* (el estiramiento animal), *el pájaro* (el guerrero), *el árbol*, *la mariposa*, *el gato*, *la cobra*, entre otras opciones.

Reflexión final

- ¿Crees importante el yoga para tu vida? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez te has tomado el tiempo para meditar o reflexionar sobre tu vida? ¿Cómo?
- ¿Crees que un deporte *rudo* como el críquet se puede complementar con el yoga? ¿Por qué?
- ¿Qué posiciones corporales usas para estar relajado?



Guía de viaje 5.

Jamaica → Rastafaris y *reggae*

Sobre el rastafarismo, sus plantas sagradas y su música

Según algunas fuentes, el rastafarismo surgió en la población negra de clase trabajadora en Jamaica, durante el siglo XVIII, para levantar la bandera de la defensa de los pueblos africanos sometidos por la esclavitud y la violencia, sobre todo, frente al poder *inglés*. Los seguidores del rastafari (*rastas*) creen que Haile Selassie, el último emperador de Etiopía, fue un enviado de dios que liberaría a la gente del mundo de ascendencia africana.

La *marihuana*, como planta sagrada, tiene usos rituales en el rastafarismo, porque ayuda a elevar los pensamientos y a tener una íntima comunión con Jah (variación del dios hebreo Yahvé); aunque algunos *rastas* pueden estar meditando sin tener que utilizar marihuana, esta es *tan importante* que, se dice, la dan en forma de té a los recién nacidos en su primer día de vida.

El *reggae* nació de las poblaciones negras más pobres en Trenchtown, un gueto de Kingston, capital de Jamaica. Se fusionó con la música *folk* tradicional, el *rythm & blues* estadounidense y el *jazz*, bajo la influencia del *soul*. Ahora, el *reggae* entra en la conciencia internacional en los años setenta, gracias, entre otros, a Bob Marley. El *reggae* y el *ska* no se deben confundir

con la música sagrada de los *rastafaris*, llamada *burru* o *nyahbinghi*, aunque los músicos de *reggae* también han venido practicándola y fusionándola.

Reto

A partir de “Three little birds”, famosa canción de Bob Marley and the Wailers,⁷ en grupos de cuatro o cinco estudiantes han de encontrar la estrategia para memorizar dos versos. Una vez hecha esta primera parte, se realizarán diferentes juegos musicales en los que se rememorarán algunas canciones. El reto consiste en recordar toda la canción en grupo, junto con una serie de movimientos del *reggae* que le acompañen. ¡Ojo! No pierdan su memoria.

Reflexión final

- ¿Qué aspectos del *reggae* y del *rastafarismo* te llamaron la atención?
¿Por qué?
- ¿Conocías algo de esta cultura?
- ¿Qué significa para ti la letra de la canción usada durante el ejercicio?
- ¿Qué otra canción con un mensaje tan positivo te gustaría proponer?

7 En esta guía de viaje, se usó esta canción debido a su mensaje positivo y a la fama del cantante, pero quien desee seguir esta guía en su clase puede utilizar la canción de *reggae* que considere más apropiada. Para su escogencia, es importante tener en cuenta el mensaje, el ritmo y el conocimiento que los estudiantes tengan de la canción.



Guía de viaje 6.

México → El juego de la pelota en Mesoamérica

Sobre el *tlachtli*

Juego de pelota prehispánico, que constituía una práctica ancestral milenaria dentro de la esfera del poder y de la historia de las culturas mesoamericanas. Esta actividad, de profundas raíces, logró sobrevivir a la Inquisición y a Torquemada, colonizador español que veía al *diablo* en cada cancha donde se jugaba, quien proclamaba su prohibición y propugnaba su destrucción. Algunas de las características de su práctica, en palabras de varios autores recogidas por Pedro Martínez Moya (2004, s. p.), fueron:

[Aunque las reglas] variaban según la región y la cultura que jugaba, [...] básicamente, con prudencia como señala Taladoire (2000), podemos afirmar que estaba formado por dos equipos de uno a siete jugadores, con un juez, que se enfrentan en una cancha larga, dividida en dos, lanzándose directamente, o haciendo pases, una pelota de hule no vulcanizado de unos tres kilos. Ésta debe ser tocada por alguna parte del cuerpo o implemento que estuviera permitido (mazo, guante, cadera, mano, antebrazo...), lo que tal vez correspondía a variantes

locales y/o cronológicas. Los tantos se obtenían cuando la pelota se recogía o golpeaba con una parte del cuerpo no autorizada; cuando la pelota era muerta o perdida. Cuando se comete una falta (patear la pelota) con el pie, el equipo contrario lograba obtener de 1 a 4 rayas (tantos que eran convenidos previamente) y la posesión de la pelota (M. C. D. Guatemala, 2001). Como era excepcional pasar la pelota por el aro, cuando esto se lograba se ganaba el juego y el jugador que lo conseguía era agasajado con premios y honores (Bello y Picardo, 1998; De La Garza, 2000).

El *juego de pelota* fue clave como rito para propiciar el movimiento de los astros en el cielo y, por lo tanto, la continuación de la existencia del cosmos y de la vida. La pelota como representación del sol es símbolo vital a través del cual se establece la diferencia entre el *supramundo* y el *inframundo*: los mundos presentes en el juego.

Reto

En el centro del espacio de juego, hay un lazo del que cuelgan tres o cuatro aros. Para acercarnos al *tlachtli*, es ideal formar equipos de seis personas máximo, en torno a uno de los aros, allí se realizará un encuentro con otro equipo al que se retará una partida, en función de realizar el mayor número de jugadas al pasar el balón por el aro central *sin usar pies ni manos*. Los jugadores deben demostrar al menos cinco posibles pases y deben crear sus propias reglas mediante el uso de las herramientas que gusten.

Reflexión final

- ¿Qué es jugar?
- ¿Para qué puede servir un juego de pelota?
- ¿Qué te parece que la pelota represente al Dios Sol y al movimiento de los astros?
- ¿Crees que aún existen juegos capaces de demostrar nuestra identidad cultural? ¿Cuáles?



Guía de viaje 7.

Nueva Zelanda → Maorí: tatuaje, guerra y danza

Sobre Nueva Zelanda

Las islas de Nueva Zelanda fueron los últimos territorios en ser colonizados por los europeos. Cuando estos llegaron, las islas estaban habitadas por pueblos *maoríes* establecidos allí en sucesivas migraciones y quienes crearon una cultura extraordinaria. Conectados con la tierra y con el mar, con los animales terrestres y marinos, se destacaron por crear bellas canoas (*waka*) con las que, además de surcar las olas, viajaban a su mundo espiritual ancestral. Grandes guerreros, no luchaban, danzaban.

Moko

Tatuaje facial tradicional con el cual el *maorí* se distinguía y el que marcaba el *clan* al que pertenecía. Se usa para contar su historia personal. Utiliza motivos geométricos.

Haka

Nombre de toda danza *maorí*. Hoy, el *haka* se define como esa parte del repertorio *maorí* de la danza en que los hombres están a la delantera de las mujeres, quienes prestan la ayuda vocal, en la parte posterior. Se caracteriza, entre otras cosas, por abrir exageradamente los ojos, sacar la lengua —solo por los hombres— y cerrar los ojos en diferentes momentos —solo por las mujeres—. Todas estas expresiones dan significado y fuerza a las palabras. *Haka* es una costumbre de alta importancia social para dar la bienvenida a visitantes o para retar a otra comunidad. Como expone Boldrini (2015), el equipo de rugby de Nueva Zelanda, All Blacks, utiliza los *hakas* para mostrar valor, pasión y tenacidad para enfrentar a su contrincante. Un ejemplo de algunas de sus letras es la siguiente:

All Blacks, déjame ser uno con la tierra.

Esta es mi tierra, que vibra

¡Es mi hora! ¡Mi momento!

Esto nos define como All Blacks

¡Es mi hora! ¡Mi momento!

Fuente: información sobre All Blacks y hakas tomada de Boldrini (2015).

Reto

Los jugadores se enfrentan a otros equipos en un juego similar al fútbol americano. Para retar a los contrincantes, deben realizar un *haka* completo que incluya: los movimientos guerreros, la simbología maorí, dibujada en el rostro (*moko*), una letra específica de *batalla*, así como el nombre del equipo —o comunidad— con una significación particular. Hay que tener en cuenta que, en el *haka*, todos los participantes realizarán movimientos simultáneos a través de los cuales incitarán —invitarán— al contrincante a jugar hasta que alguno de los equipos sea *derrotado*. El juego consiste en hacer cruzar un balón por la línea de meta del equipo contrario haciendo

pases solo con la rodilla entre los jugadores de cada equipo, la única condición es no tocarse entre compañeros ni entre contrincantes. Gana quien pase más veces el balón.

Reflexión final

- ¿Qué entiendes por *retar* a otro?
- Cuando se reta a otro, ¿se le declara una guerra?
- ¿Para qué sirven los retos y, más aún, los enfrentamientos?



Guía de viaje 8.

Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia) →

Arhuacos, vamos por la yuca

Sobre los arhuacos

Los arhuacos (*ika*, *iku* o *bintukua*) son uno de los cuatro pueblos amerindios que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia). Su actividad económica principal es la agricultura. Creen en la existencia de *Kakü Serankua*, el Creador y Gran Padre, del cual provinieron los primeros dioses y seres materiales; además, creen en otros padres, como el *sol* y los *nevados*, así como en otras *madres*, como la *tierra* y la *luna*. Consideran a la Sierra Nevada como el corazón del mundo desde el que se originó en diferentes *pedras* terrenales. Los *mamo* son las autoridades espirituales de la cultura arhuaca: encarnan el seguimiento a la ley tradicional, según la cual el mundo necesita mantenerse en constante equilibrio, preservación y armonía con todos los seres.

Danzas

Una de sus danzas se llama *Subida al cielo*. En ella, todos forman un círculo alrededor de los músicos, golpean el suelo con las plantas de los pies al ritmo de la música, se acercan a los músicos y luego se retiran de ellos de forma alternada. En otras danzas, imitan a animales, gritan como monos o tigres, se mueven como gallinazos, culebras, toros, entre otras especies.

El juego de la yuca

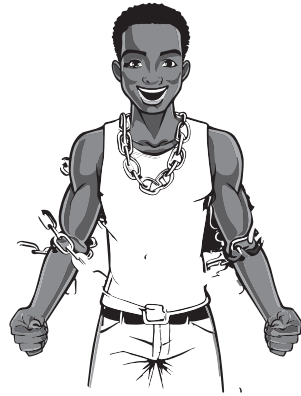
Para *sacar la yuca*, se deben buscar las raíces más profundas, con el fin de que no se dañe; por ello, el juego rememora la actividad cotidiana de cuidar del alimento y de la tierra en sí. Se juega de la siguiente manera: un grupo de jugadores se sostiene de la cintura en fila, el primero de ellos se agarra lo más fuerte que pueda de un árbol, mientras que una persona externa tira de la última, para hacerla soltar de los demás. La yuca es fuerte y sacarla no es nada sencillo, por lo que quien intenta sacarla debe hacerlo con mucho cuidado. Cuando logra soltar una *parte* de la yuca, es decir, a uno de los jugadores que estaban agarrados, esta se unirá a la persona que está tratando de sacar la yuca completa —así la yuca se vuelve parte del hombre para hacerlo más fuerte—, hasta que *saque* la última parte, es decir, al jugador que abraza el árbol.

Reto

Entre los *arhuacos*, hombres y mujeres conviven por separado; por ello el reto es realizar grupos por *género* de seis estudiantes. En cada grupo, diseñan una estrategia para que, al momento de hacer el juego de la yuca, no sean arrancados con facilidad por el grupo del género contrario; de igual forma, piensan en una estrategia para arrancar con facilidad toda la yuca de los otros grupos.

Reflexión final

- ¿Consideras a la Tierra como una *madre* a la que se ha de cuidar?
¿Por qué?
- ¿Haces algo para proteger a la naturaleza? ¿Cuéntanos qué haces con exactitud?
- El juego de la yuca es una tradición cultural con la que se enseña a los jóvenes la forma de sacar yuca en armonía con la naturaleza, ¿qué te gustaría que la escuela te enseñara para vivir en armonía en este planeta?



Guía de viaje 9.

San Basilio de Palenque (Colombia) → El canto de los cimarrones

Sobre los negros de Palenque

Los negros de San Basilio de Palenque, liderados por Domingo Biohó, lograron escapar del yugo español y establecieron un territorio seguro y oculto en el cual pudieron vivir. La vida allí no fue nada sencilla, pues tenían que protegerse de los blancos que los buscaban para esclavizarlos; sin embargo, cada día existía un motivo para mantener la fiesta, por ello hoy la música, los cantos, las danzas y las creencias africanas siguen vivas en Colombia.

Reto

Se realizará un juego de persecución, con el que se rememora el escape de los negros de San Basilio de Palenque del yugo español. Este juego se realizará de la siguiente manera:

1. El grupo se va a dividir en dos: los colonos y los esclavos.
2. Los *esclavos* poseen tesoros —representados con conos—, que debe esconder en diferentes partes del colegio, con el fin de que los

colonos no los encuentren. La primera misión de los esclavos es velar que los tesoros estén lo más seguros posibles, además, han de confundir a los colonos para que esto no pase. Los colonos deben hallar todos los diez tesoros en el menor tiempo posible.

3. Una vez sean hallados estos tesoros, se crearán seis grupos con la misión de hallar un sobre donde se especifica la actividad que liderará de acuerdo con su rol:
 - a. *Colonos*: españoles que invadieron las tierras americanas desde 1492.
 - b. *Cimarrones*: esclavos africanos que se rebelaron contra los *amos* huyendo o haciendo mal su trabajo.
 - c. *Esclavos*: negros que aún estaban bajo el poder español.
 - d. *Mohanes*: curanderos africanos destacados por su profundo conocimiento de las plantas y de los animales para realizar *alivios*.
 - e. *Mulatos*: hijos de padre español y mujer negra esclava.
 - f. *Lumbalú*: representantes de los cantos de fiesta para enterrar un muerto o celebrar un nacimiento.
4. Cada grupo recibirá una *pista* con una indicación a seguir.

Pista: el canto de los colonos

Cuando los españoles invadieron América, trajeron una serie de costumbres que impusieron a los habitantes del continente, entre ellas, la necesidad de dar un registro de nacimiento por cada persona nacida. En este lugar del colegio, se encuentran tus papeles legales con los que se certifica que eres estudiante de esta institución.

Reflexión final: los colonos

- ¿Qué es colonizar?
- ¿Aún estamos siendo colonizados? Si es así, ¿por qué lo crees

Pista: el canto de los cimarrones

Los *cimarrones* tuvieron el valor de escapar de la *esclavitud perpetua* y crear un pueblo donde pudiesen mantener sus costumbres culturales. Allí hacían aquello que los identificaba como negros africanos. En este lugar del colegio, tú debes encontrar a las personas que velan por mantenerte debidamente *encerrado*.

Reflexión final: los cimarrones

- ¿Qué aspecto del colegio consideras es una tortura?
- ¿Qué te gustaría cambiar del colegio?
- ¿Cómo te imaginas una educación ideal?

Pista: el canto de los esclavos negros

Los *esclavos* dependían completamente de un colono que les daba lo mínimo para vivir. En este lugar del colegio, se encuentran las personas que dicen proporcionar los conocimientos mínimos para vivir y se encargan de mantener en orden cada curso al que entran.

Reflexión final: los esclavos negros

- ¿En este momento, se consideran esclavos de algo particular?
- ¿Qué cambiarían en la sociedad para evitar la esclavitud a la que se ven expuestos?

Pista: el canto de los mohanes

Los *mohanes* se convirtieron en todo un hito por ser las personas que logran curar los males severos con el poder de las plantas y de los animales. En este lugar del colegio, se encuentran algunas *sustancias* que, se suponen, te puede curar de todo, e incluso allí habita una persona que dice curar tus *desorientaciones*.

Reflexión final: los mohanés

- ¿Prefieren crear cosas o repetir lo que todo el mundo hace? ¿Por qué?
- ¿Qué hay en el colegio que les impide ser todo el tiempo creativos?

Pista: el canto de los mulatos

Los *mulatos* son la herencia española durante la colonia y la esclavitud; en su sangre yacen costumbres tanto españolas como creencias africanas, por ello, se convirtieron en los mayores luchadores por los derechos de los negros y la abolición total de la esclavitud en Colombia (durante los siglos XIX-XXI). En este lugar del colegio, se encuentra la persona que gestiona los dineros y las decisiones del colegio, muchos no están de acuerdo con él, pero es el *jefe*.

Reflexión final: los mulatos

- ¿Consideras importante conocer otra lengua? ¿Por qué?
- ¿Manejas *a la perfección* el idioma español?
- ¿Qué te gusta de las múltiples culturas colombianas?

Pista: el canto de los lumbalú

Los *lumbalú* se convirtieron en fiestas donde toda la comunidad negra se reunía a cantar y a danzar por los muertos o por los nuevos nacimientos. En este lugar del colegio, se encuentra todo calientico, puedes hacer fiesta con lo que compras allí, puesto que es muy rico.

Reflexión final: los lumbalú

- ¿Qué es una fiesta?
- ¿Cuál es su función?
- ¿Te gustan las fiestas?
- ¿Cómo son las fiestas a las que te gusta ir?

Las *guías de viaje* se diseñaron para, en principio, dar un contexto histórico-geográfico de la *zona* de viaje; después, dar alguna explicación sobre el *juego* o la actividad específica en que se inspiraba el *reto* propuesto; al final, plantear preguntas con las que se orientaba la *reflexión* del cierre de la clase. Solo con la *guía* del *mancala* hicimos una adaptación, toda vez que era la primera vez que no solo los estudiantes, sino también nosotros nos acercábamos al juego. Aunque con las *guías* del Palenque de San Basilio el diseño fue el mismo, se hicieron seis debido a que la actividad en general iniciaba al dividir los cursos en seis grupos que debían seguir pistas distintas.

En este sentido, con la *ruleta de agenciamientos* no se ofrecían *mundos ficticios* o un espacio donde lo que ocurriera sería reducido a una escena *folklórica*. Por el contrario, en la medida en que se trataba de nueve diferentes *formas de vivir*, de habitar el planeta, las *zonas de viaje* tenían la estructura de un *ambiente de relación e intercambio* o *ambiente de aprendizaje*. No era, pues, una *simulación*, sino una posibilidad de enfrentarse, en cuerpo, a otras formas de moverse a través de los juegos escogidos, novedosos para la mayor parte de los estudiantes. En una palabra, nuestra labor como docentes consistía en mostrar otras posibilidades de *ser* respecto a la concepción del *reto*, de la *danza* e, incluso, al sentido del consumo de la *marihuana*; por lo tanto, el *tlachtli* y el *patolli* de las comunidades mesoamericanas, el *palín* mapuche, el *mancala* yoruba y, por supuesto, el *yoga* hindú con las *artes marciales* chinas, junto con prácticas vitales de resistencia como el *cimarronaje*, debían *hacer mover* a los estudiantes de otras formas.

El *viaje a tierras mapuches*, por ejemplo, confrontó a los estudiantes con las adivinanzas en cuanto *juegos de palabras* que recogen aspectos de la vida cotidiana de sus creadores: recrean las costumbres, los hábitos y las creencias de las comunidades. Además del hecho de que adivinar es, por sí, un *reto* del pensamiento, cuando intentaban crear sus propios acertijos los estudiantes *retornaban* a su cotidianeidad formándolos a partir de lo que les era más común, a saber, la escuela. Después, con el *juego del palín*

—adaptado a las condiciones materiales de la institución—, las palabras se mezclaron con momentos como *el saque* y la *validación* de puntos, que los hizo considerar la importancia de *jugar pensando lo que hacían*.

Además, como este juego se vincula con la resolución de conflictos entre las comunidades araucanas, aprovechamos para reflexionar sobre cómo, entre ellos, y en sus casas, se resuelven los problemas. Más allá de la confrontación, elementos como la diversión y la alegría se pusieron en juego, ya que no existe nada más tranquilizador que resolver un problema. Se trata, sin embargo, de un aprendizaje *extraño* a ojos de una cultura urbana, en la cual el tiempo avanza a tal velocidad que genera distanciamiento respecto a los otros, así como a la tierra, en cuanto es *madre de vida*. Hecho evidenciado por medio de los demás juegos de las culturas amerindias.

En específico, con el *juego de la yuca*, de la tradición *arhuaca* de la Sierra Nevada de Santa Marta, que posee un profundo significado en torno al cuidado de la tierra y de los alimentos indispensables para vivir, los estudiantes se aproximaron a un trato mutuo más respetuoso. Como el objetivo del juego es *sacar* la yuca de raíz sin dañarla, y la yuca era representada por algunos estudiantes abrazados de cintura en fila hasta el primero que abrazaba con fuerza un poste o un árbol, inventaron métodos para no lastimarse y, ni siquiera, hacer fuerza, tales como cosquillas, pellizcos suaves, contar chistes, distraerlos o esperar que se cansaran solos. No se trataba, así, de usar simple fuerza muscular, por lo cual las reflexiones giraron en torno a la vida y a la labor diaria realizada por indígenas y campesinos que se esmeran por brindar el alimento, sano y limpio, a las ciudades.

Llegar a pensar que la *tierra* es más que *materia prima* negociable, es decir, más que mera mercancía en sentido crudo, les hizo observar que los seres humanos, como todos los seres vivos, son *hijos* y *partes constitutivas* de ella, lo cual también les permitió salir, por lo menos en un momento, del hermetismo citadino y del consumismo a ultranza. ¿Qué se puede hacer para cuidar la tierra?, era una pregunta constante entre los grupos, la cual intentábamos vincular con los juegos en la medida en que estos, de algún

modo, recrean la vida: igual que se suele afirmar del ajedrez que remite a un contexto monárquico, los juegos como el *patolli* mesoamericano y el *mancala* yoruba remiten a contextos sagrados, de ceremonias de celebración de la cosecha y el renacimiento de la naturaleza.

Tuvimos que adaptar el *patolli* con algunas modificaciones para jugarlo a gran escala. Los participantes se ubicaban en grupos de cinco o más personas para asumir un rol de *ficha de juego*. Entrecruzaban sus brazos quedando unidos como un solo cuerpo y al lanzar unos dados se les indicaba el número de *saltos* que podían andar simulando el movimiento real de las fichas en un tablero. A los desplazamientos los llamábamos *pasos de vida*, a los obstáculos en el recorrido los vinculamos con *dificultades* y los localizamos en la cancha con aros de diferentes colores:

- *Amarillos* → hacen retroceder tres saltos.
- *Verdes* → hacen avanzar cuatro pasos.
- *Azules* → hacen que el grupo en turno capture al mayor número de compañeros, cuya captura vale un salto próximo.

Por su parte, el *mancala* mantuvo a los estudiantes sentados, ya que se dibujó el tablero en el suelo. No obstante, una vez se apropiaron de la dinámica del juego, no dejaron de jugar, de saltar de alegría y de carcajearse hasta traspasar el límite temporal de la clase. Con el *viaje a Cuba*, hubo un acercamiento a la población negra y a sus vínculos con la tierra, toda vez que el juego recreaba la forma en la que las semillas se siembran y se guardan para las siguientes temporadas, es decir, se trata del *movimiento* de los campesinos con el fin de mantener un cultivo vivo.

Sobre esta base, les pedimos que trajeran de sus casas fríjoles, lentejas y otros granos que sirvieran como *semillas*, es decir, como fichas del juego, de manera que, al reconocer la sencillez del tablero, además del hecho de que si se podía dibujar en el suelo se podría hacer en cualquier otra superficie, afirmaron que podrían enseñárselo a sus padres y hermanos para jugarlo en casa. Desde luego, algunos estudiantes sometieron el juego a las reglas y dinámicas convencionales de competencia conocidas a través de

los juegos deportivos; de hecho, no pocos apostaban retando a los demás compañeros, así que ello fue tratado en el momento de la reflexión sin imponer, por supuesto, nuestro punto de vista.

Algo similar aconteció con el *viaje al Palenque de San Basilio*, un contexto que también pretendía confrontar a los estudiantes con los hechos históricos que vivieron y siguen viviendo algunos pueblos de origen africano. El punto era aproximarlos a *roles* de la vida en las costas caribeñas, pero, además, atender a circunstancias de actualidad. Así, pues, la dinámica del viaje inició con un *juego de pistas* dado a cada grupo en la *guía*. De acuerdo con las pistas, se dirigían a seis lugares del colegio —la enfermería, la portería, la oficina del rector, entre otros—, donde se hallaba un sobre con una tarea a realizar por su parte para todo el curso. Los colonos debían dirigir un breve juego de béisbol, el cual estaba encaminado a reflexionar sobre la imposición de una práctica de una cultura y su apropiación por otra, de tal modo que se impregnase de sus propios principios comunitarios.

Los cimarrones dirigieron el juego de las *cogidas* o de *la lleva*, para rememorar la persecución de los colonos sobre los esclavos y la habilidad de estos últimos para escapar, esconderse y reconstruir su vida. Asimismo, los lumbalú debían organizar una *fiesta* por medio del juego de *la olla*: una reunión circular en la que los participantes cantan mientras acompañan un ritmo con sus pies y manos. Para finalizar, los mulatos realizaron un juego de *órdenes* orientado por palabras en clave como *ají* —moverse hacia adelante—, *por el suelo* —moverse hacia atrás agachándose—, *pacantó* —moverse hacia la derecha—, *tres golpes* —moverse hacia la izquierda—, y *mamita* —agacharse—. Esta actividad recreaba las frases en clave que los negros decían entre ellos sin ser comprendidas por los esclavistas.

Con este viaje intentamos que los estudiantes reflexionaran qué habría significado vivir de acuerdo con estos roles, para cuestionar no solo las formas en que en la actualidad se siguen replicando, sino, además, el sentido de las *razas* y de su clasificación según esquemas de superioridad. Cuestionar el legado de barbarie en sus comportamientos cotidianos.

Por ello, les preguntamos qué es ser un esclavo hoy en día, de qué se sentían esclavos y, desde luego, cómo comprendían la oposición entre las fiestas que celebran la libertad y el trabajo colonizador y esclavizante. De alguna forma, esto se alineaba con el *viaje a Jamaica*, a la cultura rastafari, tanto por el enjuiciamiento moral que cierto cristianismo les hace a los *rastas*, como por los estigmas sociales con que cargan: considerados *marihuaneros*, *vagos* y *peligrosos*.

Por ser parte de una sociedad tan incriminatoria como la nuestra, algunos estudiantes rechazaron por completo este viaje; les parecía inapropiado hablar de la marihuana y de otros usos, como los sagrados, cuando aludían que no tenía ni un ápice de sacralidad. La relación de esta *planta sagrada* con las pandillas, las barras bravas y los ladrones impedía que encontraran en la cultura rastafari algo de valor, por lo que fueron intolerantes y estaban temerosos. Desde luego, otros estudiantes manifestaban, en cambio, asombro porque no conocían nada a propósito, pero el tema escaló a las directivas quienes nos llamaron la atención con severidad al exigirnos que mejor no habláramos de ello.

Un efecto similar tuvo el *viaje a China*, debido a que los profesores le rechazaron al considerar que les estábamos enseñando a *pelear* sin percartarnos de que su contexto era ya, de por sí, bastante violento. Sin embargo, argumentábamos, por un lado, que el movimiento de las artes marciales tenía por objeto *sentir el vacío* y, por otro, un vínculo distinto con los animales y con la naturaleza. Sobre lo primero, el punto era que el vacío, en estas artes, es la base del equilibrio y del movimiento, ya que por estas cosas funcionan, tienen un lugar y cohabitan. El movimiento exige percartarse dónde están las partes del cuerpo —si un brazo está abajo, el otro debe estar arriba y si una pierna está atrás, la otra debe estar adelante—, del balance corporal —tener el peso del cuerpo en una pierna y no en la otra, o bien, repartido en ambas— y del desplazamiento en el espacio —cuándo avanzar y cuándo retroceder—.

Respecto a lo segundo, se exaltó la observación de la naturaleza y de los animales, al adoptarlos como *maestros* de movimiento armónico con el Todo. Las técnicas corporales, en términos de Mauss, particulares de las artes marciales se diferencian entre los cuerpos de los animales, por lo que el cuerpo-humano es uno más entre ellos; pero este último goza de la posibilidad de desarrollar técnicas cuando se apropia del movimiento, por ejemplo, de tigres, osos y monos. Sin duda, el sentido de estas técnicas es el combate, pero tuvimos la precaución de explicar, desde el mismo nombre del viaje, que el propósito no era *enseñar a pelear*. “El que sabe caminar bien, no lucha” es una frase de filosofía taoísta que recoge la sabiduría de obras como el *Tao Te King*, de Lao-Tse (1997), el cual enseña a armonizarse con los movimientos de la naturaleza para no entrar en conflictos.

Por ello, en las reflexiones del viaje los estudiantes manifestaban que al estar en un contexto de violencia —peleas callejeras, en el salón de clase, con el profesor, con los padres, con el novio o la novia, etc.—, estas ideas les habían hecho diferenciar entre el *combate* y la *pelea*. El primero tiene un sentido de respeto por el contrincante y el segundo un impulso ciego de destrucción.

En este sentido, el *viaje a China* se vinculó muy bien con el *viaje a la India*, en que se les invitó a meditar, en la medida en que, como suele decirse, quien medita conoce el *arte de rumiar*. El viaje constó de dos partes: primero, se realizó una aproximación al críquet, deporte nacional de la India; después, se hizo una aproximación a los movimientos del yoga y a los ejercicios de respiración con él vinculados.

En el críquet, se hicieron cambios que sorprendieron a los estudiantes: por una parte, se *desterritoriliaron* los cuadernos al usarlos como bates; de otro, se usaron pelotas más grandes que les dificultaban los movimientos más comunes del juego. La intención que teníamos era reflexionar, una vez más, sobre la imposición de prácticas extranjeras y, no obstante, la apropiación por parte de la cultura colonizada. Empero, funcionaba más como un *calentamiento* para realizar algunas posturas de yoga, que, en

general, les causaron muchísima dificultad. En principio, la relajación y la respiración con que se deben regular los movimientos les resultaba atípica; pero, luego, con los *asanas* se sintieron incómodos porque tenían que mover partes del cuerpo que nunca habían movido de esas maneras y músculos que no sabían que tenían.

En última instancia, nos dimos cuenta de que, con el críquet y el yoga, contrastamos el sentido de la competencia con el de la quietud, la meditación y el control de la respiración, una cuestión que conecta con el pensamiento religioso y con la idea de salud. Sin embargo, el reto de los estudiantes fue moverse y colocar su cuerpo en posturas que jamás habrían imaginado siquiera que existieran. Así, aunque no hicieran yoga en el sentido más consciente, sí modificaron las formas convencionales de sentir sus cuerpos y de relacionarse con el espacio en derredor. Todos esos movimientos *extraños* a sus hábitos, entonces, les permitieron *reconocerse* y, a la vez, reconocer que existen en el planeta otras maneras de moverse, por lo que sus costumbres no son sino una más en la multiplicidad.

Colofón

Sin duda, como con esta experiencia esperábamos, más que presentar a los estudiantes un estudio minucioso de cada región, acercarlos a ellas a través de distintos movimientos, juegos y retos, la propuesta quedó en punta; es decir, para seguir desarrollándose. El logro de hacerlos experimentar por primera vez en su historia escolar una clase de Educación Física en la que no solo no debían terminar sudando, exhaustos y eufóricos de competición, sino en la que pasaron de escuchar y cantar canciones a jugar con semillas, a moverse como animales y a reflexionar sobre el esclavismo, para nosotros, era más que un aliciente para seguir avanzando en propuestas experimentales.

Pudimos probar(nos) que cuando los estudiantes, por ejemplo, crean las reglas de sus propios juegos se comprometen con aceptar que han perdido

—es un *contrato social*—. El juego produce emociones a veces incontenibles, al generar rivalidad, pero el principio de *confrontación* se regula con pequeñas modificaciones a los juegos que evitan choques directos o producen grados de dificultad que les impiden golpearse y similares. Retos tan sencillos como jugar al fútbol en completo silencio cambian la forma convencional de jugar y la experiencia genera transformaciones sorprendentemente positivas en sus comportamientos. Los juegos, pues, provocan, por igual, compañerismo, compasión por el perdedor, solidaridad con los compañeros y, por ello, en no pocos grupos humanos en el planeta son usados con propósitos más vitales que el elemental entretenimiento industrializado de la competencia.

Entretenerse corresponde al tejido de relaciones que el sujeto crea en el ejercicio de sus capacidades, por ello la diversión es una *afección*. Es este el sentido de los retos y del desafío: así como brotan emociones y actitudes de defensa, de venganza y de rencor, se experimenta coraje, júbilo y satisfacción. El docente debe desarrollar sensibilidad para no imponer su moral, sino permitir que de las acciones de los estudiantes surja, si se quiere, un sentido de *moralidad* —aquello que está bien y que está mal— como un sentido *estético* —aquello que es o no es bello—.

Desde luego, en la escuela pública, la dificultad de hacer una clase *ideal* con cerca de cincuenta estudiantes es muy alta, y ni siquiera trabajando en grupos puede lograrse una dinámica que satisfaga lo *soñado*. Como muchos estudiantes deseaban, durante toda la clase, hacer una sola actividad —como pintarse el rostro a la manera del *moko*— y, por su parte, otros hacían un buen ejercicio en pocos minutos, mientras que otros dejaban todo para el final o no les gustaba hacer nada, esto nos exigió cambiar nuestra actitud hacia los procedimientos que, se supone, hace a un buen docente.

Podíamos, por ello, para poner por caso, trabajar solo con diez estudiantes —como nos pasó con el *viaje a China*—; también aceptar que un día nos dijeran que no querían hacer clase, sino nada más jugar, y jugar con ellos de forma fraternal; no llamar a lista, no castigar, no obligar, en fin,

sin reparar demasiado en lo que las directivas y otros docentes nos decían como: “¡Es un peligro tener estudiantes fuera de clase!”, “¡Es una falta profesional no obligar a los estudiantes a permanecer atentos a la clase!”, “¡Es una degradación del rol docente el no poder mantener a un mismo grupo cohesionado en torno a una actividad!”, y similares.

Para nosotros, era motivo de orgullo, al contrario, cuando sin ningún afán ni presión, poco a poco, los estudiantes *decidían* participar de los viajes por su cuenta, sin importarles la *calificación*, al preguntar con sinceridad para saber, colaborar con la ubicación de los materiales e invitar a otros compañeros. La *evaluación*, en este sentido, pasó de ser una categorización numérica desde la perspectiva del profesor, de sus pretensiones y deseos, de sus emociones e ilusiones de *objetividad*, a una reflexión colectiva que no solo cuestionaba lo hecho, sino aquello por hacer. Aprendimos con la experiencia que el mayor *reto* para el docente es, sin duda, *jugarse* la clase, toda vez que, como nos enseñara el profesor Joselín Acosta, no se trata solo de prepararla, sino de *estar preparado* para ella.

Capítulo 2. Heterotopías móviles y experimentación corporal

Wilson Riaño Casallas

Hay que dejar emerger las posibilidades de creación e incluso tomar el riesgo de que no despeguen o no desemboquen en nada, antes que mantenerse en la monotonía actual.

FÉLIX GUATTARI, *¿Qué es la ecosofía?* (2015, p. 136).

Introducción

La presente propuesta educativa parte de una premisa que da sentido a todas las decisiones y acciones emprendidas: la educación física es significativa solo en la medida en que haya una profunda implicación de su quehacer con el contexto (histórico, social, político, económico y cultural) en el cual se materializa. Es un postulado álgido, con inagotables posibilidades de abordaje; por ello, fue el punto de partida, a la vez que el horizonte que enrutó el trabajo que se presenta a continuación.

En primer lugar, se abordó lo que sería el manto general que cobija a gran parte de la sociedad occidentalizada en la actualidad: el *sistema de producción industrializado* y sus estrategias de extensión y continuidad. En función de ello, se acudió a Iván Illich (2006), quien, a partir de su humanismo radical, da cuenta de la magnitud del problema y algunas vías de intervención. En segundo lugar, se tomó lo propuesto por Félix Guattari (2015) y Peter Sloterdijk (2018), con respecto al nodo más importante que atañe a los seres que ocupamos el planeta: la *destrucción generalizada de la biosfera*. Por último, se tomó parte de lo propuesto por Gilles Deleuze (1980; 2006) sobre su análisis de la *diferencia* en diversos planos y situaciones, en cuanto es una oportunidad para, por una parte, resistir a las estrategias de regulación y normalización de las particularidades y, por otra, recrear las formas de vivir de cuerpos singulares y colectivos sociales.

Con estos elementos como trasfondo, y ante el interés de integrarlos en una propuesta educativa alternativa, se seleccionaron tres líneas a partir de las cuales se buscó hacer *rizoma* (Deleuze y Guattari, 1997). La primera fue la *educación física*, asumida como un espacio-tiempo de afectación en el cual se pone en escena relaciones de saber-poder que inciden sobre las formas en que los sujetos están siendo con el mundo. La segunda fue la *experimentación educativa*, entendida como disposición creativa que abre inagotables posibilidades de acción en diferentes planos y valencias que inciden no solo en lo condicional o coordinativo, sino que trastocan lo vitalista y lo existencial. La tercera línea fue la *subjetivación*, para exaltar factores, tensiones o disposiciones que influyen en la producción de cuerpos-sujetos. Así, *la subjetivación se asumió como el proceso mediante el cual se configuran formas de vivir*.

Con la integración de los elementos previos, se conformó una hechura ante la cual el espacio-tiempo de clase implicó un cambio de perspectiva y proyección. De este modo, se recurrió a lo propuesto por Foucault (2010) sobre las *heterotopías*, “lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sin embargo sean efectivamente localizables” (p. 70). El espejo, el teatro, el

cine, la cama, el museo, la biblioteca, los festivales, entre otros, son lugares que “tienen el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos que son en sí mismos incompatibles” (p. 75). Con ello, se abrió la posibilidad de hacer circular, en un mismo lugar, diversas significaciones capaces de irrumpir en cómo los sujetos se asumen con el mundo, dando paso a la hibridación, la imaginación, la inventiva y la conjunción de elementos que se implicaban para hacer de las clases de educación física un *contraespacio* que contribuyera a proyectar otras formas de vivir.

Para dar cuenta de cómo todo lo anterior se tejió y se materializó en el contexto educativo, el escrito se compone de cinco apartados interdependientes. El primero aborda características relevantes sobre el contexto donde se realizó la implementación. El segundo da cuenta de la perspectiva de educación física que se asumió, seguido de algunas consideraciones pedagógicas que contribuyeron a materializar la propuesta. En el tercero, se presenta la estructura metodológica definida. Lo anterior es la antesala para el apartado central, enfocado en la descripción de los encuentros de clase llevados a cabo. De cada encuentro, se presentan los propósitos orientadores, las actividades desarrolladas y algunos comentarios o reflexiones que plantearon los estudiantes. Para finalizar, se plantean aportes y seguridades que movilizó el despliegue de la propuesta educativa.

Consideraciones generales

La propuesta piloto se implementó en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) por ser una institución con claro énfasis en la proyección y materialización de su quehacer educativo a través de prácticas alternativas. Se consideró también que era pertinente ir a un lugar en donde se colocara a prueba, a la vez que se reforzaba o se ajustaba, por la experiencia acumulada de la institución y el acompañamiento de docentes, el enfoque experimental.

El modelo educativo de la EPE, en términos metodológicos, acude al aprendizaje basado en proyectos y en lo que denominan *actividades totalidad abiertas* (ATAS), las cuales se caracterizan por proponer soluciones —desde los mismos intereses de los estudiantes— a problemas o necesidades concretas. El interés se desplazó del abordaje de temáticas asociadas a ciertas disciplinas, mientras se centró en aquello que convoca el interés de los participantes. Así, según señala Dino Segura (s. f.): “la actividad siempre estará abierta a otras posibilidades, pero la totalidad de la actividad se mantiene y el interés por lo que hacemos será siempre nuestra preocupación” (p. 9).

En función de lo anterior, Segura (s. f.) señala que “el papel de los maestros no es el de ser transmisores, sino, más bien, el de quien enriquece el entorno de quien aprende procurando, a su vez, enriquecer las interacciones y con ello el aprendizaje” (pp. 4-5). El docente no es quien dice qué se debe hacer y cómo se debe hacer, es un agente mediador que está en la capacidad de reconocer los grupos con los que interactúa y, a partir de ahí, promover cuestionamientos o apreciaciones en función de las inquietudes y avances que se van generando.

La EPE propone siete asesorías a los proyectos desde cada una de las áreas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Sociales, Inglés, Educación Física y Artes, las cuales tienen asignados tiempos concretos en el horario escolar. Además, se cuenta con cuatro tipos de proyectos que atraviesan la estructura curricular: proyectos de aula, proyectos heterogéneos, proyectos de áreas y proyectos transversales. Cabe señalar que la participación o permanencia en el desarrollo de las sesiones es voluntaria, son los estudiantes quienes deciden, según los proyectos y las ATAS que desarrollan en el momento.

Como complemento de lo anterior, la EPE da relevancia a que las acciones y proyectos estén en íntima relación con el contexto propio, pues es la base para promover lazos de pertenencia y pertinencia, que repercutirán en un mayor grado de implicación y participación por parte de los diferentes involucrados. En este sentido, la escuela no se asume como si estuviera

centrada en una formación que adquiere significado posterior al momento educativo, sino que pasa a “ser un sistema abierto con flujo de información, materia y energía desde el exterior, mediante el enunciado de proyectos pertinentes, saberes y prácticas, necesidades y soluciones, experiencias y conversaciones” (Segura, 2018, p. 6), en estrecha relación con las exigencias y las necesidades contextuales. A partir de lo expuesto hasta aquí, es posible apreciar la pertinencia y la coherencia del propósito formativo institucional de la EPE, en su Proyecto Educativo Institucional (2010), a saber:

Proponer otra escuela, inventar otra escuela que inaugure otras formas de relación entre las personas y otras interacciones con el medio que nos rodea que a la vez que sean más justas y equitativas, nos permitan aprovechar de nuestros patrimonios y diversidades para vivir mejor. (p. 7)

El área de Educación Física gira en torno a la apreciación y resignificación del deporte, el cual es visto como una actividad de interés para diferentes contextos (ambientes educativos, Estado, empresas, salud, entre otras), pero que, en la actualidad, ha sido atravesado por aspectos como la rivalidad y el fanatismo, que le alejan de su carácter formativo. Surge el interés de brindar un espacio de encuentro en el que se establezcan diferencias entre el deporte que se considera *no formativo* con el deporte que *sí forma*: “para el que no se requiere grandes dotes y exigencias de ejecución, que se desarrolla en un marco de respeto a las posibilidades de los que lo pretenden practicar” (EPE, 2010, p. 45). Asimismo, la clase de Educación Física se proyecta como un espacio que posibilite a sus partícipes “explorar y vivenciar nuevas posibilidades de movimiento, superando limitaciones en los diferentes entornos, favoreciendo sus condiciones y capacidades, no solo sociales sino también intelectuales que permitan reflexionar frente a lo que se hace, se debe y se deja de hacer” (EPE, 2010, p. 45).

En este sentido, la Educación Física busca aportar elementos que hagan posible el cuestionamiento de las formas en que los estudiantes, al realizar

diferentes acciones, se involucran con los demás y contribuyen a la formación en democracia y al reconocimiento de posibilidades de intervención en el entorno cercano.

Sin embargo, los estudiantes nos expresaron que el área se centraba en los deportes y, de forma ocasional, en actividades para el mejoramiento físico. Con lo cual, aunque el docente nos apoyó en diferentes aspectos metodológicos que contribuyeron a fortalecer el enfoque experimental, los primeros fueron quienes ajustaron, tensionaron y evaluaron el alcance de la propuesta educativa desarrollada. A su vez, dada la brevedad de la intervención, se decidió no integrar la propuesta con ninguno de los proyectos que estaban en curso. Con esto como trasfondo, a continuación se presentan los sustentos epistémicos sobre los que se sostuvo la propuesta, para luego dar paso al planteamiento metodológico desde el que se materializó la implementación.

Educación física desde la *experiencia corporal*

Como punto de partida, se tomó lo propuesto por el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF), aunado a los aportes de otros investigadores con perspectivas afines. Estos postulados constituyeron el terreno fértil para el surgimiento de una propuesta con una marcada inclinación hacia lo experimental. En este sentido, conviene delimitar los aspectos centrales abordados y examinar de qué manera abren posibilidades para entretelar los componentes humanístico-pedagógicos que dieron consistencia a la propuesta.

El primer aspecto por destacar es la *revaloración del movimiento*, el cual ha sido abordado como condición opuesta a la fijeza (apreciación derivada de la física clásica) o a la operacionalización fisiológica (perspectiva kinesiológica). Bajo el marco de referencia presentado, pasa a tener un sentido renovado e interactivo de mayor alcance en el quehacer del docente de educación física. Así, lo que se entiende como quietud o, incluso, como

vuelta a la calma, no es más que una disminución de la velocidad, de su intensidad, sin nunca presentarse una detención real del movimiento. Este, más bien, corresponde a un *continuum* indivisible e ineludible expresado a partir de distintas formas de interacción (Nail, 2021). De acuerdo con Díaz Velasco (2012), el movimiento es la “expresión de la vida interactuante del mundo” (p. 52); perspectiva que resalta una condición que, aunque parece obvia, es de suma riqueza pues reconoce que los cuerpos, en su continuo moverse, establecen vínculos de afección con los cuales conforman el mundo. Por supuesto, un mundo interactivo y cambiante según las formas en que los-cuerpos-están-siendo-con-el-mundo.

Ahora bien, denotar la inmanente condición móvil de los cuerpos para influir en la realidad o, de manera más singular, configurar formas de vivir —en relación con las otras formas de vivir de los distintos cuerpos— es lo que le atribuye un accionar educativo renovado a la educación física. Las acciones, los modos de (inter)actuar o las prácticas corporales “entendidas, llanamente, como la manifestación de la capacidad de obrar, [...] designan un ‘hecho’: es el efecto de hacer algo. Por ello, más que una mera ejecución, es una ‘fuerza’” (Díaz Velasco, 2012, p. 56) que se articula con otras fuerzas y es en este sistema de fuerzas donde la educación física se implica de modo directo para promover agenciamientos.

Con lo anterior, la educación física encara una particularidad que la ha caracterizado a lo largo de la historia —bajo distintas consideraciones—, resumida por Díaz Velasco (2019) como la posibilidad de “hacer mover a otros” (p. 179). Asumir dicho postulado involucra redireccionar su quehacer educativo para que, de forma intencionada, coloque en tensión las fuerzas o disposiciones que afectan a los sujetos, y así reconozcan sus capacidades o posibilidades de acción, más allá del cuidado o mejoramiento unívoco de la dimensión motriz. Significa centrar la atención en el cuestionamiento y el redireccionamiento de las formas en que los sujetos interactúan con el mundo y todo lo que lo integra. Se trata, pues, de una educación física que se cuestiona y, como diría Chinchilla (2005), “se basa en la comprensión de

la acción y su relación con las características del sujeto y del contexto en el que se desenvuelve” (p. 108). A partir de allí, incentiva una *ascesis alterativa* en la que los cuerpos se construyen y reconstruyen en infinidad de posibilidades de vivir con lo Otro.

Ahora bien, llegar a ese punto requiere dar relevancia a cómo se expresa la capacidad de obrar de los sujetos. En la medida en que haya una mejor comprensión, habrá mayor posibilidad de afección desde las acciones educativas que se promuevan. En función de lo anterior, se acudió a las prácticas corporales. Crisorio (2015) aclara la relevancia del término *compuesto* al afirmar que, con él, se resaltan los dispositivos sociohistóricos y políticos con los cuales se ha tomado por objeto al cuerpo. Es decir, se amplía el espectro de análisis con respecto a la capacidad de obrar que tienen los cuerpos, al dar relevancia a una multiplicidad de aspectos contextuales derivados del proceder existencial de las diferentes colectividades.

Las prácticas corporales integran sentidos y significados diversos a nivel no solo fisiológico o somatológico, sino que involucran todo el andamiaje cultural que encarna el sujeto y que precisa ser asumido e implicado en el escenario educativo. Por ello, no pueden ser reducidas a *maromas*, vagamente sustentadas, o actividades que hagan sudar, generen cansancio o den cuenta de cierta quema calórica, tampoco representa centrarse en realizar programas para la mejora o mantenimiento de las capacidades físicas y, mucho menos, se limita a la enseñanza de algunas disciplinas deportivas —aspectos que por supuesto son parte de las posibilidades que tiene la educación física—. Más bien, implica tensionar aspectos epistemológicos, históricos, sociales, políticos y culturales que, como sintetizó Muñiz (2010), les constituyen en “sistemas dinámicos y complejos de agentes, de acciones, de representaciones del mundo y de creencias que tienen esos agentes, quienes actúan coordinadamente e interactúan con los objetos y con otros agentes que constituyen mundo” (pp. 41-42). Ahí su potencia.

Por último, es necesario dar cuenta del punto nodal que sintetiza los elementos anteriores: *la experiencia corporal*. Respecto a este concepto hay tres apreciaciones que, resumiendo, se pueden abordar de la siguiente manera: por una parte, hace referencia a la experticia adquirida tras efectuar en repetidas ocasiones una determinada labor. De otro lado se entiende como el proceso reflexivo de eventos vividos y que, por tanto, trasgreden en la temporalidad por el cuestionamiento constante de la realidad. Por último (y es esta la perspectiva a partir de la cual se desarrolló la propuesta), siguiendo lo planteado por Jaramillo, Herrera y Mallarino, hace referencia al “conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo y modificando tras acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad” (2004, p. 30). Esta última apreciación pone de manifiesto distintos aspectos que se desarrollan enseguida.

La experiencia corporal no puede ser abordada en términos singulares o particulares, implica lo conjuntivo —en cuanto heterogeneidad en relación—, multiplicidades que interactúan sin un principio de continuidad o secuencia articuladora. Al contrario, se moviliza a partir de la confluencia de múltiples fuerzas que coexisten en distintas direcciones y con diferentes intensidades. Al referirse a las impresiones, induce a la asimilación de los efectos que las distintas fuerzas tienen con aquello que entran en relación. En la medida en que una variedad de fuerzas afecta al sujeto —a modo de percepciones—, exaltan otras fuerzas que radican en el sujeto, consolidando “un ‘sistema de fuerzas’ que se componen, incitan e intensifican entre ellas” (Díaz Velasco, 2007, p. 93). Respecto a la huella, refiere a la “aprehensión sensible” (p. 88) efectuada tras la afectación de las fuerzas y, con ello, la *producción del cuerpo-sujeto*.

Asimismo, es preciso aseverar que no es un proceso cerrado o determinado por la relación de causal lineal, en la cual una causa siempre tiene el efecto previsto. Se da de forma azarosa y bajo condiciones diferenciales con respecto a cada sujeto que la experimenta; quien, a su vez, reedifica sus aprehensiones según su singularidad y su forma de proyectarse con lo Otro.

Al respecto, Díaz Velasco (2007) expresa: “la experiencia corporal no es simplemente la suma porcentual de las entradas sensibles (exteroceptividad - interoceptividad - propioceptividad) sino la ‘apropiación-captura’ *recíproca entre el cuerpo [...] y el circunstancial entorno (en) que este (se) sitúa*” (p. 92) [énfasis añadido].

En función de lo anterior, la *afección* es única e irrepetible, ninguna experiencia corporal es igual a otra. Puede, sí, presentarse un grado de similitud con las fuerzas y los factores que estuvieron implicados, pero, de ninguna manera, se producen dos experiencias corporales iguales. Álvarez *et al.* (1998) lo sintetizaron así: “cada una de ellas tiene una significación distinta, dependiendo del grado de afectación del hecho, de los intereses y de las expectativas que se tengan o de posibles relaciones que se puedan establecer entre el suceso y las experiencias anteriores” (p. 19).

En cuanto a lo que produce la experiencia corporal, el cuerpo-sujeto, es preciso partir por la advertencia hecha por Deleuze (1995): “no se trata en absoluto de un retorno al ‘sujeto’, es decir, a una instancia dotada de deberes, saberes y poderes” (p. 245). No corresponde al sujeto individualizado que se desmarca de todo vínculo con otros cuerpos, tampoco al sujeto dado e inmutable. El cuerpo-sujeto significa la apropiación de un modo de ser particular. Es el cuerpo que adecúa modos característicos de (inter)actuar con el mundo y todo lo que este integra. Es la consolidación dinámica de unos modos de obrar que se encarnan en el sujeto y que, a partir de estos, configura su proceder existencial.

La articulación de los elementos presentados evidencia la posibilidad o, mejor, la oportunidad de que la educación física se asuma como un entorno de aprehensión en el que cuerpos singulares y colectivos sociales se tomen como principio de indagación, construcción e interacción (re)creativa. Conforman la aproximación a una educación física que toma por base el constante cuestionamiento de esos detalles, tal vez no tan evidentes, que se dan a partir de aquello “que *realiza*, lo que *vuelve real*, en cuanto tecnología de formación de sujetos. No se trata, pues, de su carácter misional,

sino de *la vida que hace vivir*, de la vida que proyecta” (Díaz Velasco y Rojas Camargo, 2019, p. 12). En consecuencia, por una parte, abre horizontes de sentido en los cuales se exalta su potencial educativo. Por otro lado, se fortalece la posibilidad de promover intervenciones que se desplieguen, se mezclen y se reformulen mediante el constante tensionamiento del panorama sociohistórico y cultural contemporáneo.

Consideraciones pedagógicas

Con lo anterior como sustento, ahora se presentan los elementos que integraron la base pedagógica de la propuesta y que visibilizaron la concepción de educación física presentada. Respecto a la educación, esta es asumida como una relación interactiva de condición multidireccional entre cuerpos y saberes que se nutren como posibilidad inmarcesible, simbiosis permanente *entre lo que se es y lo que se está por ser*, sin condicionamiento de norma, valía o estadio. (Com)posición frutiva en que cuerpos singulares y colectivos sociales comparten y proyectan sus vidas. Metamorfosis absoluta, accionar transformativo de los sujetos que hace de ellos, de forma constante, algo distinto. Potencia alterativa y relacional posible gracias al ejercicio de poder que le impulsa.

Accionar que le coquetea a la reminiscencia tanto como a la provocación, en cuanto que propicia senderos para apropiar el saber. El profesor Edgar Garavito (1991) presenta un ejemplo clarificador sobre este aspecto:

Si al leer un libro o ver una película, el lector o el espectador dicen “es apasionante, me sentí impregnado por el tema, era mi propia vida la que ahí estaba en juego”, y en cambio, de otro libro o de otra película dice “no entendí, el tema no tiene ninguna importancia”, ¿qué podemos entender en todo esto? Evidentemente, que hay una fuerza preconsciente y precognoscitiva que vincula, en el primer caso, el autor y el lector, el director y el espectador, y, en cambio, una fuerza

preconsciente y precognoscitiva que en el segundo caso los separa. En otras palabras, puede decirse que en el primer caso está presente un mismo cronotopo y en el segundo caso entran en juego dos cronotopos diferentes.¹ (p. 21)

Es preciso aclarar que, según señala Garavito (1991), “cuando se dice preconsciente y precognoscitiva no hay que entender allí un factor psicológico individual ni una pulsión reprimida por la conciencia” (p. 19). Existen diferentes planos en que sucede el aprendizaje, base relacional del acto educativo. Es gracias a la condición claroscuro de los cronotopos que los saberes pueden ser halados, sea para tensionarse con saberes distintos, o interactuar, expandir, movilizar, metamorfosear el saber previo.

De este modo y en alineación con el modelo educativo de la EPE, se asumió que la educación se ha de inquietar por poner en evidencia e incentivar el relacionamiento no centralizado de los saberes y la expansión del campo de acción e interacción entre singularidades, para que cada cual, al ser reconocido como artífice en el agenciamiento de su saber, se movilice entre innumerables posibilidades de acción. Es la oportunidad de abordar el caos, cuestionarlo y dar realidad a lo (im)posible; accionar que imagina, crea y materializa a partir de las múltiples manifestaciones (arte, tecnología, literatura, etc.) que abordan las miríadas de saberes y fuerzas que configuran el diario vivir. Así las cosas, la promoción de interrogantes y descubrimientos moviliza lo ya dado, al permitir una búsqueda y exploración que propicie ver otras posibilidades; como el descubrir que el lápiz deja de escribir para ser un cohete, o que el palo de escoba ya no barre pues ahora es un caballo, entre infinidad de posibilidades respecto a lo ya conocido y lo que aún queda por descubrir.

1 El *cronotopo* hace referencia a “la fuerza de un espacio y un tiempo que relacionan automáticamente una idea y otra idea, un pensamiento y un objeto, un autor y un lector, etc.” (Garavito, 1991, pp. 20-21).

A la luz de esta perspectiva, el docente se convierte en un agente relacional que se interesa por las *disposiciones* y *efectos* de la educación, al procurar, como expresó Rodríguez (2009), a propósito del sujeto ético y moral propuesto por Simondon, que “su signo distintivo sea la potencia para *valorar las fuerzas que operan* en cada situación más allá del deber ser” (p. 15) [énfasis añadido], reconociendo que estas son movilizadas no solo por él o ella, sino que forman parte de la condición (inter)activa de los cuerpos en relación y su participación ha de orientarse en la constitución de vínculos de apasionamiento, los cuales inviten al otro, a través de entornos dados a la aprehensión sensible, a la constante revaloración transformativa de los saberes y de sí mismo con relación a lo Otro.

Con esto, el acto educativo se convierte en un ambiente de reciprocidad y diálogo entre educadores, estudiantes, administrativos, familiares y todo aquel que quiera vincularse de forma interactiva para *intencionalizar* el acto educativo —valga aquí la doble implicación del término: dar una *intención* al encuentro educativo, encaminándolo (sin delimitarlo), promoviendo puntos de referencia sobre los cuales los partícipes le atribuyen *intensidad*, le acrecientan, le exaltan y viabilizan su abordaje—, asumiéndose como sujetos de su aprendizaje, así como colaboradores en los procesos de subjetivación del otro a partir del aprendizaje.

En función de lo anterior, cada sesión de clase fue tomada como un encuentro educativo en que los diferentes partícipes se reunieron para dar paso al agenciamiento de su saber, el cual fue explorado, expandido, contrastado, (re)creado y movilizado hacia otras posibilidades de proyección o reelaboración. Debido a esto, se acudió al cine, la teatralización, la narrativa, la poesía, la música, la danza, las artes plásticas, la desconstrucción del deporte, la lectura, entre otras posibilidades, dispuestas como puntos de exploración sobre los que se bosquejaron posibles trayectorias a emprender —que serían modificadas durante su aplicación—, las cuales ensancharon las alternativas de quehacer educativo, así como las implicaciones de saber-poder a las que se da lugar.

Exponer estas consideraciones sobre la perspectiva pedagógica sobre la cual se basó la propuesta, es un llamado para que la educación, en general, y la educación física, en particular, sean asumidas como *continuum transformativos* que se salen de los marcos institucionales y se instalan en cualquier interacción que afecte y anime al sujeto a ampliar el saber y, con esto, su forma de asumirse como ser sensible afectado y afectante. Es, también, el interés por propiciar posibilidades alternativas que partan de la comunicación, el reconocimiento del otro y la comprensión, para dar paso a la realización de caminos que se bifurcan y extienden en infinitas posibilidades. Invitación a asumir la educación física como un ambiente de interacción entre singularidades, en que el saber es la base para promover alteraciones e inquietudes, y que así se propicien situaciones en las cuales cada sujeto se dispone a crear y recrear sus formas de ser-con-el-mundo.

En otros términos, se trata de centrar la atención en abrir los horizontes del quehacer educativo a la exploración y la experimentación creativa de cómo somos con el mundo, para tensionarlas mediante la experiencia corporal y el interés por vincular e intervenir en las realidades sociales presentes en los contextos. Así, pues, se demarcan insumos con los que la clase de Educación Física adquiere un carácter heterotópico

un espacio de ilusión que denuncia como más ilusorio todavía todo el espacio real, todos los emplazamientos en cuyo interior la vida humana está tabicada. O bien, por el contrario, creando otro espacio, otro espacio real tan perfecto, tan meticuloso, tan bien arreglado como el nuestro es desordenado, mal dispuesto y confuso. Sería la heterotopía no de ilusión sino de compensación. (Foucault, 2010, pp. 79-80)

Con los elementos anteriores como base, la propuesta centró su interés en diseñar *ambientes de experimentación*, en cuanto entornos que propiciaran el nomadismo itinerante e incentivaran el arrojamiento de abrirse a conexiones,

flujos e intensidades —movilizadas por la fascinación, la curiosidad y lo inadvertido—, con la finalidad de desfasar las interpretaciones, desmantelar los significantes, rasgar los estratos, desgarrar cualquier aspecto infranqueable; permitiendo lo *alterativo*, en este caso, en relación con las posibilidades del accionar educativo. Incurción constante en la promoción de escenarios que posibilitaran no solo “entender por qué la vida es como es, ni como la deseamos ni como la soñamos, sino que [abogaran por] la participación efectiva de cada uno [en la] afirmación de su capacidad para tomar decisiones” (Taborda de Oliveira, 2013, p. 216); en síntesis, que propendieran por la exploración creativa de otras formas de vivir.

Hechas estas clarificaciones, a continuación, se presentan los elementos que viabilizaron la implementación piloto de la propuesta educativa. Se comienza por una breve delimitación de su sentido general —desglosado en orientaciones más concretas—, las intencionalidades educativas —a modo de disposiciones disparadoras—, los núcleos envolventes —síntesis que articula las tensiones sociales que fueron abordadas—, los tópicos generativos que suscitan y materializan el sentido de cada intencionalidad. Por último, se hace una breve descripción de algunos de los dispositivos diseñados para la evaluación y el seguimiento del proceso de implementación.

Cartografía general de la propuesta educativa

Como ya se indicó, la educación física tiene un inmenso potencial para implicarse en aspectos que afectan las maneras en que los sujetos viven: las cuales cambian constantemente y son variadas en función de los diferentes contextos. Así, pues, la educación física no puede mantenerse indiferente. Es decir, no existe *una* única versión de esta, con lo cual tomar una propuesta o tendencia disciplinar en particular es limitar su potencial ante el cambiante contexto en donde está presente. Por este motivo, la propuesta centró su interés en el *sentido* que se le va otorgando. Con esto, se hizo a un lado la inclinación recurrente basada en pensar la educación por

medio de objetivos o metas —con estos se fija el interés en el resultado y no en el proceso— y, además, permitió hacer a un lado la propensión a predeterminar modelos de intervención en función de ciertas corrientes disciplinares —estas pueden carecer de correspondencia con las condiciones contextuales—.

En función de esto, es preciso recordar que, como bien destacó Deleuze (2005), “el sentido no es de ningún modo una reserva, ni un principio o un origen, ni siquiera un fin: es un ‘efecto’, un efecto *producido* cuyas leyes de producción hay que descubrir” (p. 179); lo que significó dar relevancia a *las efectuaciones posibles, a las aprehensiones que se iban propiciando* —aquellas que se hacían reales en cada sesión de clase—. Es decir, pensar la propuesta desde el sentido, significó encarar el desarrollo de las sesiones de clase desde una perspectiva en que el posicionamiento ético-político, con respecto al impacto que genera el espacio-tiempo de clase, fue el foco de interés. Hecho que implicó el cuestionamiento de los ambientes que se disponían, las intenciones que fueron integradas, los *protocolos* que se establecieron, las valoraciones que se indujeron, los intereses y deseos de quienes fueron partícipes y, en general, la anticipación y cuidadosa gestión de las implicaciones de saber-poder que surgieron durante los encuentros.

La materialización de la propuesta, por supuesto, integró procesos de planeación y anticipación. No se puede evadir que había intenciones y aspiraciones que la orientaron, pero, como el sentido es producido solo en el desarrollo de las sesiones, con sus respectivas repercusiones, estos aspectos previos se asumieron como un *deseo* respaldado por otra serie de apoyos materiales e inmateriales que aportaban en su posible concreción, sin nunca tener total certeza de qué sucedería o hacia dónde se enrutaban los aprendizajes propuestos.

Aclarado esto, la línea primaria, o mejor, la búsqueda de sentido que sostuvo y orientó el desarrollo de la propuesta educativa fue *generar espacios heterotópicos que posibilitaran procesos de subjetivación*. Ahora bien, ante la magnitud de tal pretensión, se desglosaron unas orientaciones de

sentido que delimitaron una ruta metodológica más concreta y que fuera más viable para materializar el sentido global de la propuesta:

- Inquietar algunos regímenes de objetivación configurados para determinar ciertas formas de vivir.
- Suscitar el acercamiento a otras formas de vivir.
- Promover formas de relacionamiento alternativas con lo Otro que se materialicen en la cotidianidad.

De las intencionalidades educativas

Sin perder de vista los elementos mencionados, para viabilizar la propuesta educativa, se partió de la pregunta: ¿cómo hacer para que el espacio-tiempo educativo de la educación física se convierta en un espacio-tiempo heterotópico propicio a los procesos de subjetivación? Esbozar una posible respuesta —entre muchas— es lo que a continuación se presenta. El primer aspecto para tener en cuenta son las orientaciones de sentido delimitadas para materializar la búsqueda de sentido global. Se sintetizaron en términos de referencia, proyectados a modo de intencionalidades. Es decir, términos que abrevian las orientaciones derivadas de las orientaciones de sentido —para situar las acciones que se desarrollaron durante el proceso de implementación—, que dependían de los demás partícipes para avivar su relevancia y realización.

Con esto claro, se delimitaron tres intencionalidades: *quiebre*, *aproximación* y *apropiación*. El *quiebre* trajo al escenario educativo tensiones o disposiciones que afectan a los sujetos en el día a día —a veces de maneras insospechadas— y provocan ciertas formas de objetivación —que promueven ciertas formas de abordar la vida—, para que fueran confrontadas y provocaran algún tipo de remezón que inquietara a los partícipes y los llevara a cuestionar las relaciones establecidas con estas tensiones. Con la *aproximación*, una vez alteradas las incidencias de algunas tensiones sociales relevantes, se mostraron otras alternativas o posibilidades —que

han recreado diferentes grupos sociales o sujetos particulares—, para vivir de otra forma —desestimando la influencia que posee la sociedad reguladora—. La *apropiación* procuró incentivar la participación efectiva de los estudiantes para que se asumieran como artífices de su contexto —predispuesto, pero que puede ser reevaluado desde la acción y decisión propia— y tomaran la iniciativa o, por lo menos, quedara el referente de que es posible y necesario proyectar otras formas de vivir, las cuales partan de la particularidad e irradian a cierta parte de la colectividad.

Se estableció que la delimitación presentada antes, por medio de las intencionalidades, alimentara el doble movimiento de la subjetivación —el reconocimiento de las incidencias regulatorias que ejerce cierto momento histórico sobre los individuos y su alteración vitalista—. Con esto se aportó a aquello que invitaba Foucault (2005):

En la actualidad el objetivo quizá no sea el descubrir qué somos, sino el rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esa especie de “doble atadura” política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder. (p. 41)

Ahora bien, estas intencionalidades no están solas o fragmentadas, como se enunció desde el principio, han sido pobladas con algunas tensiones sociales las cuales se convirtieron en el principal interés de esta propuesta educativa. Así, se delimitaron tres núcleos envolventes que dirimieron el horizonte de sentido y permitieron acotar aspectos concretos que fueron abordados en cada sesión.

Núcleos envolventes

Dado que esta es una apuesta por un proceso educativo alterativo, dinámico y conectivo, orientado al diálogo y la afectación recurrente entre las partes —a modo de *sinergia* desplegada en diferentes valencias—, se eligieron los

núcleos envolventes como ejes articuladores intermedios, entre intencionalidades y tópicos generativos. Estos núcleos se asumieron como una referencia capaz de decantar las tensiones sociales y de esclarecer con mayor precisión el rumbo tanto de los saberes como de las prácticas corporales proyectadas en los encuentros educativos.

Se trazaron tres núcleos envolventes para que promovieran la interacción entre las diferentes intencionalidades delimitadas para cada sesión, permitiendo el ir y venir entre ellas, al promover la complementariedad y la reciprocidad:

- *Sujeto ecológico*: se asumió la ecología desde lo propuesto por Guattari (2000), como aquella que “cuestiona el conjunto de la subjetividad y de las formaciones de poderes capitalistas” (p. 50). Este núcleo envolvente toma como base de problematización lo relacionado con el proceso de industrialización moderna. Por ello, se centró en la concientización de su impacto masivo en los diferentes ecosistemas humanos y no humanos, la importancia de reconocer otras posibilidades que movilicen o reduzcan el impacto del aparato de producción masiva con que se cuenta en la actualidad y, por último, la exaltación a asumirse como singularidad partícipe en el mantenimiento del sistema de producción y que, por lo tanto, interviene en su (re)creación.
- *Relación entre cuerpos*: tiene como principal sustento el reconocimiento del otro en cuanto distinto, es decir, apoyados en lo propuesto por Deleuze (1994): “una distancia positiva de las diferencias: no ya identificar dos contrarios a lo mismo, sino afirmar su distancia como aquello que los remite uno a otro en tanto que ‘diferentes’” (p. 179). Esto no implicó la superposición de un tipo de cuerpo sobre los otros, sino el reconocimiento de las particularidades de cada uno y, a partir de ellas, la promoción de vínculos y formas de interacción que recrean las formas de asumir al otro. En vista de ello, con este núcleo envolvente, se cuestionaron los procesos de regulación que se ejercen para condicionar el abordaje de la diferencia, la importancia

de acercarse al otro y entablar vínculos de interacción alterativos y, a partir de ahí, encumbrar la importancia del otro —con plena acogida de las diferencias— en el agenciamiento de mundos posibles.

- *(Co)fundirse con el mundo*: ante las condiciones medioambientales actuales, se decidió dar relevancia a la forma de relación que entablan los cuerpos singulares y colectivos sociales con el mundo, ya que, desde lo propuesto por Sloterdijk (2018), “si la tierra es una nave espacial, su tripulación debe mostrarse interesada ante todo, y de hecho, en el mantenimiento de condiciones vivibles en el interior del vehículo” (p. 20), es decir, solo en la medida en que nos reconocamos como partes contribuyentes en el mantenimiento de la biosfera —promoviendo vínculos de cuidado y corresponsabilidad entre las diferentes formas de vida que habitamos el mundo—, se podrá ralentizar el rumbo autodestructivo que actualmente se está presentando. Así, pues, este núcleo adoptó como base de reflexión los procesos de mercantilización, las economías colaborativas o alternativas como estrategias de intercambio que escapan a la axiomática devastación que, hoy en día, promueve la industrialización y, por último, realzar la armonización de esta relación desde las acciones cotidianas.

Ahora bien, a partir de los núcleos envolventes, y sin perder de vista la búsqueda de sentido en que se sustentó la propuesta, se realizó un ejercicio de delimitación en el que se identificaron aquellos saberes o temas centrales que permitieran sintetizar y enlazar los elementos presentados con el día a día. Estos se definieron como *tópicos generativos*: “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas” (Blythe *et al.*, 2010, p. 53). Se seleccionaron tres tópicos generativos por cada núcleo envolvente, organizados de la siguiente manera:

- *Sujeto ecológico* → industrialización, concientización, singularidad.
- *Relación entre cuerpos* → regulación, empatía, alteridad.

- *(Co)fundirse con el mundo* → mercantilización, (inter)cambio, sostenibilidad.

Para que la intervención educativa se llevara a cabo de forma interactiva y relacional, estos tópicos se entrelazaron con los núcleos envolventes, los cuales, a su vez, tienen presencia en cada intencionalidad. Los aspectos hasta ahora abordados con su respectiva organización se presentan de forma sucinta en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Cartografía general de la propuesta educativa

Sentido de la propuesta educativa			
Generar espacios heterotópicos que posibiliten procesos de subjetivación			
Intencionalidad	Orientación	Núcleo envolvente	Tópico generativo
<i>Quiebre</i>	Inquietar algunos regímenes de objetivación, configurados para determinar ciertas formas de vivir	Relación entre cuerpos	Regulación
		<i>(Co)fundirse con el mundo</i>	Mercantilización
		Sujeto ecológico	Industrialización
<i>Aproximación</i>	Suscitar el acercamiento a otras formas de vivir	Relación entre cuerpos	Empatía
		<i>(Co)fundirse con el mundo</i>	(Inter)cambio
		Sujeto ecológico	Concientización
		Afianzamiento	Afianzamiento
<i>Apropiación</i>	Promover formas de relacionamiento alternativas con lo Otro que se materialicen en la cotidianidad	Sujeto ecológico	Singularidad
		Relación entre cuerpos	Alteridad
		<i>(Co)fundirse con el mundo</i>	Sostenibilidad

Fuente: elaboración propia.

Como último aspecto, se aborda lo concerniente al accionar evaluativo. Aquí se dejó de lado el juzgamiento, sea a partir de parámetros numéricos (desde 0 hasta 5, 10, 100), las valoraciones *cualitativas* (deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente o excelente, entre otras opciones), así como el distanciamiento de las polaridades (bueno-malo, pasa-no pasa, competente-incompetente) que se centran en el ejercicio de determinación. A su vez,

se hicieron a un costado las pruebas estandarizadas. Al tomar estas distancias, se abandonó la veeduría externa a partir de un único punto de valoración, con el ánimo de propiciar la exteriorización y el registro de los sentires generados durante el desarrollo de la propuesta.

Según lo anterior, la *evaluación* se asumió como el proceso a través del cual se daba cuenta del grado de afectación que generó la implementación. Proceso de acompañamiento continuo que propició la (re)alimentación por múltiples vías. Conversación activa entre los partícipes y, sobre todo, constante cuestionamiento de las acciones e ideas que circularon en los encuentros educativos. Ahora bien, para dar cuenta y hacer posible lo antes mencionado, se realizó una *evaluación diagnóstica continua*, ejercicio de acompañamiento e intercambio para (re)dirigir el rumbo de los encuentros educativos. A partir de esto, se buscó apoyar y aportar a las posibilidades y gustos de los participantes, para dar lugar a un tanteo entre las satisfacciones e insatisfacciones que emergieron durante las sesiones de clase.

Aunado a la evaluación diagnóstica continua, se diseñó un instrumento que permitiera tener registro escrito de la percepción de todos los partícipes: la *Rutina de pensamiento*. Con esta se indagaron tres aspectos: *Conexión* (buscando valorar la articulación con saberes o experiencias previas y el grado de apropiación de los saberes abordados durante el encuentro educativo), *Novedad* (referida al reconocimiento de aquellos aspectos que no habían sido abordados de forma previa y que causaron algún tipo de interés) y *Reto* (con el cual se registraba aquello que se podría seguir indagando y, así, suscitar la curiosidad y el deseo de seguir explorando a partir de los elementos abordados en clase). La *Rutina de pensamiento* se diligenció en cada sesión al finalizar la clase.

Con base en todos los elementos abordados hasta este punto, se dará paso ahora al momento central: la implementación piloto. Se presenta cada una de las sesiones empezando por recordar la intencionalidad, el nombre de la sesión, el núcleo envolvente, el tópico generativo abordado.

En seguida, se detallan las actividades y la manera en que se desarrolló el encuentro y, por último, se ofrece una breve síntesis del diálogo de cierre sostenido con los estudiantes o lo registrado en las *rutinas de pensamiento*.

Experimentación educativa (primer esbozo)

Intencionalidad 1. *Quiebre*: inquietar ciertos regímenes de objetivación configurados para determinar ciertas formas de vivir

Mientras un individuo no sea explícitamente consciente del carácter ritual del proceso a través del cual se le inició en las fuerzas que moldean su cosmos, no puede romper el conjuro y moldear un nuevo cosmos.

IVAN ILLICH, *Obras reunidas I* (2006, p. 238).

Sesión 1. El juego de las reglas

Núcleo envolvente: Relación entre cuerpos

Tópico generativo: regulación

En esta sesión se abordaron las formas de organización a que están supeditados los cuerpos singulares y colectivos sociales, es decir, tensionar ciertos mecanismos que se han establecido de forma histórica en algunos contextos para modular las conductas de los cuerpos, afectándolos, y que precisan ser (re)creados, para así lograr una relación armónica y ecuánime desde la autogestión de los miembros de un colectivo. A su vez, como era la primera sesión, se partió por una actividad que, de manera recurrente, se lleva a cabo en las clases de educación física, sobre la cual se aplicaron modificaciones y variaciones que permitieran mostrar que, por un lado, es posible tener clases distintas a partir de referentes comunes, por el otro, hicieran

visible parte de la premisa principal que movilizó la propuesta educativa, a saber: subvertir lo que se ha establecido históricamente para atrevernos, como colectivo, a explorar y construir otras formas de educarnos.

Desarrollo de la sesión

En primer momento, se hizo el juego *cogidas* como activación. Luego, se pidió a los partícipes que eligieran una práctica corporal entre las siguientes opciones: balón mano, microfútbol o ponchados. Se eligió balón mano. Se armaron tres equipos y se asignaron las siguientes reglas, para generar una atmósfera de sumo rigor con respecto al cumplimiento de los estándares de juego:

- Nadie podía salir del perímetro delimitado por las líneas de la cancha.
- Se debía realizar mínimo tres pases antes de poder marcar gol.
- No se podía avanzar con el balón más de tres pasos.
- El tiempo por partido era de tres minutos.
- No hacer contacto con los jugadores de equipos contrarios.
- El portero no podía salir de la bomba perimetral.
- Había un juez.
- En caso de que el juego quedara empatado, se definía quién salía a partir del juego *piedra, papel o tijera*.

Los equipos jugaron, hubo ganadores y perdedores, segregación de los menos hábiles, desinterés de quienes no se sentían representados por la actividad desarrollada y exaltación por parte de quienes practican con frecuencia este deporte u otras actividades afines. Es decir, se hizo plausible el escenario habitual interiorizado en la mayoría de las personas al momento de desarrollar esta u otras prácticas corporales con enfoque competitivo. Una vez terminada la primera parte, se pidió a los estudiantes sus apreciaciones, quienes manifestaron estar de acuerdo con la mayoría de las reglas y les parecía que funcionaban bien. Solo hubo desacuerdo con el modo de solucionar los empates.

En seguida, se procedió al desmonte progresivo de todas las reglas y limitaciones de juego, hasta llegar a una dinámica de participación que rozó con lo absurdo, pues no había ningún tipo de delimitación o, siquiera, pretensión de desarrollo. Aquí se llegó a una dinámica más alocada, donde hubo bastante fulgor, comportamientos poco medidos y, además, se presentaron roces entre estudiantes que querían seguir preservando cierto propósito en el juego y aquellos que hacían cuanto les nacía. Finalizada esta parte, al reunirlos, la mayoría se mostró activa y con agrado por la actividad, sin embargo, algunas niñas manifestaron que habían sido golpeadas y que sus compañeros no tenían suficiente cuidado.

En la parte final de la clase, se invitó a los estudiantes a establecer acuerdos con base en las experiencias vividas durante los dos momentos anteriores, para redirigir la actividad hacia una práctica corporal que exaltara la comunicación, fomentara una mayor participación y generara un ambiente en que la mayoría se sintiera a gusto. Para finalizar, se hizo una charla en la que presentaron sus percepciones sobre la sesión, dando énfasis al análisis de las formas en que funciona la regulación colectiva y su impacto en las personas.

Diálogo sobre la sesión

Los comentarios finales de los estudiantes se centraron primero en el *caos* generado durante la segunda parte. Al desmontarse las reglas, algunos sintieron que se presentaron comportamientos egoístas y de agresión. No obstante, hubo también un número significativo de estudiantes que expresó su gusto, a partir de comentarios como: “aunque nos dimos duro, estuvo chévere”, “nos fue bien sin reglas”, entre otras expresiones de agrado. También, hubo apreciaciones sobre jugar con bastantes reglas, ya que, a partir de estas, la actividad se centraba en buscar estrategias para ganar. En cambio, sin las reglas demarcadas, según los participantes, se buscaba *mediar*, buscar un *punto medio* que les permitiera continuar la dinámica del juego y, a su vez, la participación equitativa de todos los presentes. Manifestaron que el juego los

unió en la hora de la clase y que, aunque faltó disposición por parte de todos, se sintieron muy a gusto.

Resaltaron que las reglas son un moderador que evita que las personas pasen unas sobre otras. Su ausencia promueve una lucha de poder con respecto a los intereses y destrezas, en la que el otro deja de importar y se busca un beneficio personal. De esta manera, las reglas funcionan como un mecanismo para que las personas no infravaloren y lastimen a los demás. Manifestaron que, aunque las reglas mantienen cierto orden social —el cual demuestra su necesidad—, las personas deberían convivir y relacionarse desde la autonomía, sustentada en una convicción personal de reconocer al otro, pues, es posible acordar unas reglas que den más relevancia a la autorregulación. Esto aportaría a mantener una armonía no sometida a un control externo.

Sesión 2. Producto o marca ¿Qué es lo que compramos?

Núcleo envolvente: (Co)fundirse con el mundo

Tópico generativo: mercantilización

En esta sesión se cuestionaron los mecanismos que pretenden invisibilizar la estrecha relación de los sujetos con el mundo, para ello, se problematizó el impacto de la publicidad y su capacidad de modelar los gustos, prioridades y proyecciones de las personas. A su vez, se analizó cómo las estrategias de mercantilización desvirtúan el vínculo material entre el ser humano y el mundo al determinar roles: el mundo como bastidor de materias primas y el sujeto como consumidor pasivo que solo se fija en la inmediatez.

Desarrollo de la sesión

En principio, se realizó una actividad basada en caminar por el espacio y, al cruzarse con otro participante, hacían gestos o decían una expresión según las emociones o sentimientos que se mencionaban. Esto se hizo para activar a los estudiantes y estimular su capacidad creativa y expresiva.

Como segundo momento, se aclaró que el ejercicio principal de la sesión era inventar un producto innovador que fuera para uso generalizado y, luego, los presentarían a sus compañeros a través de una campaña publicitaria que ellos representarían. Con esto claro, se dividió al grupo en dos subgrupos y cada uno recibió un video: el primero, sobre campañas publicitarias de última tecnología; el segundo, acerca de campañas publicitarias enfocadas en movilizar los vínculos socioemocionales. La intención de estas campañas fue cuestionar el grado de influencia de los medios masivos de comunicación y las estrategias publicitarias del mercado.

Después de ver los videos, se les dio tiempo para que escogieran el producto y ensayaran la puesta en escena con la que presentarían su producto al otro grupo. Para finalizar, se presentaron las campañas. El primer grupo, el que vio el video *emocional*, mostró el artefacto *TENGA*: un robot multifuncional que servía como compañía y ayudaba en todas las acciones que deseara su portador. El grupo dos, el que vio la campaña *tecnológica*, expuso el producto *HML*: una esfera capaz de convertirse en cualquier producto que necesitara el portador. Terminadas las presentaciones se pasó al diálogo de cierre, haciendo énfasis en el impacto e influencia del mercado y la publicidad en las decisiones o proyectos de vida de los estudiantes.

Diálogo sobre la sesión

Al finalizar las presentaciones, se les preguntó sobre cuál creían que era el tipo de video que se le había mostrado al grupo contrario, qué influencia tuvieron los videos en las presentaciones, cómo les parecieron las presentaciones y, por último, si consideraban que los medios masivos de comunicación ejercían algún tipo de control en las personas. Ante estos interrogantes, los estudiantes revelaron, en primer lugar, una crítica hacia los productos comerciales como promotores de estereotipos de familia, amigos, tecnología, modelos de alimentación, aspiraciones sociales, etc. Cuestionaron también la mercadotecnia y el impacto de las imágenes visuales en la promoción de necesidades o la ambición de adquirir algún producto.

Resaltaron, además, el efecto de grupo que promueven los comerciales ya que, al involucrar a muchas personas en un comercial, infunden un ideal de compañía y multitud. Reconocieron que los medios influyen en ellos con respecto a la elección de los lugares a donde van a comer, las marcas tecnológicas que compran, la ropa que utilizan, etc., por lo que llegaron al consenso de que las estrategias comerciales se convierten en dispositivos que regulan de forma directa sus decisiones.

Sesión 3. Fragmentos de mundo

Núcleo envolvente: Sujeto ecológico

Tópico generativo: industrialización

En esta sesión se puso en cuestión el sistema de producción industrializado, en particular, el monopolio radical respecto a las formas de abastecimiento de las necesidades vitales. De este modo, se abordaron el aumento en la oferta y la demanda de productos y servicios —que son intercambiados a través de un único medio que homogeniza los valores de cambio—, la segmentación del sistema de producción para invisibilizar las fases previas y posteriores a la compra de los productos, la constante promoción de necesidades y la modulación masificada de las potencialidades de los sujetos. Todas estas, condicionantes integradas sin miramientos en el día a día de los sujetos. Con base en lo anterior, este tópico generativo propició a que los estudiantes se inquietaran por comprender cómo parte de sus acciones diarias, al estar supeditadas al sistema de producción industrializado, repercuten de forma no sostenible en el entorno.

Desarrollo de la sesión

La clase se centró en la proyección audiovisual de un insumo hecho de forma previa a partir de fragmentos de documentales y películas como *Paraíso de plástico* (Sun, 2013), *Glassland* (Barrett, 2014), *Obsolescencia programada* (Dannoritzer, 2010), *Alternativas del mañana* (Dion y Laurent, 2015), *Planeta libre* (Serreau, 1996), *Una verdad incómoda* (Guggenheim,

2006), *Baraka* (Fricke, 1992), *Samsara* (Fricke, 2011), entre otras, para abordar tres perspectivas, cada una en un video concreto:

1. Las excentricidades desarrolladas por el ser humano, como las islas artificiales, enormes agujeros para extraer piedras preciosas y demás recursos de las minas, la implementación de robots que azotan camellos para que ganen carreras, entre otras.
2. La intervención de los sujetos en el ecosistema y sus repercusiones, como el aumento excesivo de smog provocado por los vehículos, el mal manejo de desechos, la crianza y la muerte indiscriminada de especies animales para el consumo humano, entre otras.
3. Los movimientos sociales o grupos de personas que promulgan unas formas de vivir *no convencionales*, mediante la toma de conciencia sobre la realización de acciones por fuera de los procesos industrializados, como el *residuo cero (zero waste)*, la corriente minimalista, los habitantes de Fraguas, el diseño de casas energéticamente neutrales, entre otras opciones.

Al finalizar cada video, estos recursos audiovisuales se cuestionaron a través de un breve conversatorio con el que expresaron sus percepciones generales respecto a lo abordado. Es decir, se problematizó, desde diferentes frentes, las distintas problemáticas relacionadas con el cuidado y la preservación del entorno. Para cerrar la sesión se realizó un breve conversatorio y se les pidió que expresaran sus percepciones generales respecto a lo abordado.

Diálogo sobre la sesión

Durante las diferentes conversaciones surgieron comentarios como: “ponemos nuestro dominio y nuestra voluntad por sobre las demás especies animales, aún sin medir aquellas consecuencias”, “nos mostraban primero la vida ideal, lo que se espera que uno tenga, pero al transcurrir de la clase mostraron cómo es que se llega hasta ese lugar, ¿Cómo estamos llenos de lujos? no sé, pero detrás de estos lujos hay una cantidad de contaminación como el smog, la destrucción, la muerte de los cerdos y los pollos,

entonces queda uno como con la idea que no se da cuenta lo que hace la demanda”, entre otras aportaciones.

Asimismo, ante la sorpresa de algunos por el hecho de abordar estos temas, se explicó que las clases de Educación Física no se reducen solo al espacio escolar o al desarrollo de actividades relacionadas con el aprendizaje de un deporte, sino que puede tomar diferentes elementos relacionados con el cuerpo, con el movimiento, con los vínculos que se entablan entre diferentes cuerpos y las formas de ser corporal, presentes en los diferentes contextos y bajo diferentes condiciones, las cuales, pueden ser haladas y puestas en cuestión desde el espacio-tiempo escolar. Así, los estudiantes construyeron puentes de conexión entre el material audiovisual, su cotidianidad y la clase, pues manifestaron que los temas abordados les hicieron cuestionar ciertos factores de su vida diaria, además de ampliar su mirada frente a los alcances de la clase.

Intencionalidad 2. *Aproximación*: suscitar el acercamiento a otras formas de vivir

El Otro no se presenta aquí como sujeto ni como objeto, sino, cosa sensiblemente distinta, como un mundo posible.

GILLES DELEUZE Y FÉLIX GUATTARI,
¿Qué es la filosofía? (2017, p. 22).

Sesión 4. Mientras más me conozco, más conozco a los demás

Núcleo envolvente: Relación entre cuerpos

Tópico generativo: empatía

Al tomar la interacción entre cuerpos como sustento principal, se abrieron espacios de comunicación que propiciaron zonas de aproximación en las cuales los estudiantes reconocieran al otro y empatizaran con lo diferente.

Este acercamiento, en cuanto sensibilidad disímil, se orientó a crear vínculos en que las diferencias se asumieran como posibilidades para ser algo distinto. No se trató de un proceso de armonización o de la promoción de un consenso igualitario, sino una invitación a incursionar en una diferencia creativa que continúe promoviendo la diferenciación. Así las cosas, este tópico generativo creó una zona de intercambio donde se dio cabida a todas las partes, la proyección de puentes entre desiguales, para reconocer la relevancia e incidencia que tienen los otros respecto a cada sujeto.

Desarrollo de la sesión

Como actividad inicial se eligió la ronda *agua de limones*, para lo cual se formaron grupos en función de características corporales como estatura, longitud del cabello, color de ojos, vestuario, edad, entre otras. En el segundo momento, se les pidió que pensarán en sus actividades favoritas, pasatiempos, experiencias de vida, viajes y actividades diarias. Se organizaron en círculo tomando un lazo y se realizaron diversas preguntas sobre sus vidas; cada vez que alguno se sintiera identificado o la respuesta fuera positiva, pasaba al centro del círculo.

Después, se realizó una actividad por parejas: se ubicaron espalda con espalda, sentados en el centro del patio, y se hicieron algunas afirmaciones o preguntas con las cuales, según la respuesta, uno salía corriendo a intentar agarrar al otro antes de que llegara a la línea final, ubicada a los extremos del área de clase. Por ejemplo, corren las personas que disfrutan la lectura, aquellos que tienen novio o novia, quienes disfrutan el teatro, aquel que haya llorado desconsoladamente, etc. Para rotar las parejas, se les pidió a los estudiantes que cambiaran de lugar.

Como actividad final, se dejaron algunos aros en el suelo, debían correr y, al sonar una palmada, todos debían quedar dentro de un aro. De forma progresiva, se retiraron aros hasta que quedaron grupos de cinco a siete personas. Se les pidió que se mantuvieran unidos, pero solo utilizando dos o tres apoyos. Para finalizar, se acercaron todos los grupos conformados y se prosiguió al diálogo sobre las percepciones que les había generado la sesión de clase.

Diálogo sobre la sesión

Algunos estudiantes manifestaron, en principio, que les parecía que todos eran iguales, pues tenían muchas características en común, pero luego, en la confrontación entre diferentes puntos de vista, dedujeron que esas características eran también las que les hacían particulares. Ante esto, se resaltó la diversidad de personas con las que formaron grupo, la cantidad de detalles que conocieron de los demás y la variedad de gustos o perspectivas que tenían como grupo. Esto demostró que la diferencia es un aspecto frecuente e inherente a todos.

Como cierre, se hizo un breve llamado a ponerse en el lugar del otro, el reconocimiento de las diferencias no como barreras, a potenciar lo que los hace particulares como sujetos; para así entenderlo y respetarlo tanto en lo personal como en los demás. Después del ejercicio se concluye que, a pesar de que a cada uno le gustan cosas distintas, que a veces parecen extrañas, esto no debe ser un factor para distanciarse del otro, al contrario, se debe entender al otro desde la diferencia, empatizando con este sin imposición o irrespeto.

Sesión 5. Los merca-atletas

Núcleo envolvente: (Co)fundirse con el mundo

Tópico generativo: (inter)cambio

El cruce de productos y servicios entre personas es una condición impajarritable de la existencia. Sin embargo, la forma en que esto se desarrolla está sujeta a la comprensión que tengan los sujetos con respecto al mundo y a sus mecanismos de acción sobre él. De este modo, a través del tópico generativo *(inter)cambio* se enfatizó, por una parte, en la inevitabilidad de este proceso en el día a día y, por otra, en el reconocimiento de que una única materialidad que compone al mundo está en juego y, por lo tanto, precisa mayor atención e inventiva. Ocurrió, pues, un acercamiento a otras formas de abordar el trueque de productos y saberes: la sostenibilidad, la preservación y la concientización sobre las consecuencias que tiene esta acción cotidiana.

Desarrollo de la sesión

Como actividad inicial, se desarrolló una combinación entre los juegos *captura la bandera* y *ponchados*. Luego se dividieron en cuatro grupos y, una vez organizados, se les pidió que escogieran un objeto, las opciones eran: aros, conos, bastones y pelotas. Cada grupo escogió y se explicó la actividad a realizar: los participantes de cada grupo debían pasar una pista de obstáculos para tomar una unidad del objeto escogido, hasta completar todos los objetos que les correspondían.

La segunda parte de la actividad central consistió en pensar por grupos en algo en común que les gustara mucho y que lo asociaran a una figura que pudieran plasmar. Se les dio tiempo para que llegaran a un acuerdo. Una vez terminado el tiempo, se llamó al grupo entero y se preguntó por aquello que habían acordado, los símbolos seleccionados fueron: una flor, una guitarra, un árbol y una persona pateando un balón. Una vez concertado esto, debían establecer la forma de plasmarlo, pero integrando los objetos que tenían los demás equipos. Y, para conseguir los materiales de los demás, debían pagar por ellos. En este sentido, cada equipo concibió una forma de *cobro* que le asignarían a sus materiales. No se podía realizar un intercambio uno a uno, tampoco mediado por dinero. Se les dio tiempo suficiente para que lo acordaran.

Una vez agotado el tiempo, compartieron las *tarifas* establecidas: por un aro, treinta abdominales; por una pelota, cinco vueltas a la cancha; por un bastón, dos minutos de plancha y, por un cono, diez flexiones de codo con las manos en forma de rombo. Después de acordar las formas de cobro, así como las figuras que serían plasmadas, se abrió el periodo de intercambio y se les dijo que el primer grupo que representara lo acordado sería el ganador. Cuando todos terminaron, se les pidió a los estudiantes que pasaran mirando las ilustraciones de los compañeros y que, al finalizar, se recogieran los materiales para pasar a la mitad de la cancha a la reflexión final.

Diálogo sobre la sesión

Respecto a la articulación entre la sesión y la vida cotidiana de los estudiantes, manifestaron encontrar relación con el mercadeo, al reconocer que, en el día a día, cuando hay ausencia de algo necesario, se debe pagar para obtenerlo. De este modo, reconocen que el dinero es el principal mediador actual para el cruce de elementos que satisfacen las necesidades de las partes; tanto de quien necesita el producto, como de quien tiene el producto y necesita o quiere el dinero. Esto se contrastó con una breve reflexión respecto a la economía colaborativa y cómo esta se da en distintas comunidades, las cuales intercambian elementos sin mediación del dinero.

Para sorpresa, un estudiante proviene de una comunidad indígena que se organiza mediante la economía colaborativa. Él intervino y explicó parte del sistema de cambio que utilizan en su comunidad y afirmó que esto es posible. Esta breve afirmación fue un magnífico puente para enlazar los aspectos abordados, así como para mostrar la viabilidad de los temas en cuestión. Para concluir, se cuestionó al grupo sobre la posibilidad de que esto fuese viabilizado en la sociedad, ante lo cual algunos estudiantes manifestaron que sí lo veían posible y que, de hecho, ya se daba en algunas comunidades locales. Con esto, se dio el cierre de la sesión y se les recordó que la unidad tenía como meta aproximarlos a otras formas de vivir y que esto era una muestra de su alcance.

Sesión 6. Multiverso

Núcleo envolvente: Sujeto ecológico

Tópico generativo: concientización

El modelo de vida industrializado se ha masificado en el mundo. Sin embargo, hay gran cantidad de personas que, aun viviendo en regiones donde ese sistema de vida es dominante, han apropiado otras cosmovisiones, con las cuales se zafan, en parte, de ese modelo de vida impuesto; ni hablar de las regiones o agrupaciones sociales que han rechazado e incluso

desconocen este modelo. A muchas de estas personas o colectivos, de forma recurrente, se les ha reconocido como las *minorías*. De este modo, la propuesta apuntó a generar un acercamiento a diversas minorías y cosmovisiones del entorno, al tender, a su vez, puentes de relación con aquellos ajustes que podrían incorporar en su día a día. En función de esto, el tópico generativo destacó el papel de los movimientos culturales, etnias y pequeños colectivos que tienen un valor histórico y ancestral invaluable, el cual se resaltó a partir de su reconocimiento.

Desarrollo de la sesión

Para iniciar, se realizó el juego llamado *zip zap zop* y, cuando finalizó, se pidió a los estudiantes que se organizaran en seis grupos y escogieran un líder. Este líder lanzó un dado para asignar los países seleccionados con anterioridad: México, Nepal, África, Grecia, Siria e India. Cuando los grupos quedaron con un país, se le entregó a cada líder un *dispositivo de aproximación* (lectura, canción, historia, cuento o tira cómica), para que regresaran a sus grupos, lo revisaran e idearan una posible representación o muestra escénica a partir del material entregado.

Se pasó por los grupos para solventar inquietudes y ampliar el contexto cultural de los diferentes países seleccionados. Algunos estudiantes manifestaron su desconocimiento de los temas trazados, lo que generó cierta comicidad y extrañeza en torno a las perspectivas e historias presentadas; otros dijeron tener algún tipo de acercamiento previo al material. Una vez finalizado el tiempo de preparación, se dio paso a la presentación por grupos y se invitó a los espectadores a que adivinaran qué cultura estaban representando. De esta manera, mientras cada grupo se presentaba, se hicieron comentarios y aclaraciones del contexto sociocultural de cada país abordado.

Diálogo sobre la sesión

A lo largo de las presentaciones, algunos estudiantes manifestaron su extrañeza al comparar estas culturas abordadas con la propia. Reconocieron la existencia de distintos sistemas de pensamiento y de relacionamiento

sociocultural. Además, otros afirmaron la imposibilidad de promover estas cosmovisiones en Colombia, dada la radicalidad que ostentan. Unos pocos aseveraron que se trataba de tomar la iniciativa propia.

Asimismo, los estudiantes hicieron puente con los procesos de colonización dados en distintos países, identificando en estos la invisibilización de costumbres y tradiciones. Se trajo a colación también el papel de las minorías y afirmaron ver en ellas un rol relevante a nivel social; un estudiante finalizó la reflexión así: “las minorías son tantas que realmente son la mayoría”. En este sentido, se facilitó una pequeña aproximación a diferentes cosmovisiones presentes en distintos contextos y momentos históricos, además de una reflexión en torno a las formas en que estas inciden en la configuración de los sistemas culturales.

Sesión 7. Afianzamiento²

Núcleo envolvente: Relación entre cuerpos

Tópico generativo itinerante: expresión

En vista de que las cosmovisiones o formas de vida distintas al modelo industrializado requerían mayor abordaje y al asumir que estas concepciones integran una serie de características o apreciaciones —expresas en los comportamientos o en las maneras de realizar diferentes actividades—, se abordó el tópico generativo: *expresión*. El objetivo era explorar varios sistemas de pensamiento que se han encarnado a través de expresiones dancísticas y lúdicas para que, desde allí, se exaltara la capacidad inventiva y la necesidad de reconocer o explorar el panorama sociocultural que subyace a estas formas en que se relacionan cuerpos singulares y colectivos sociales.

2 Como se mostró en la cartografía general de la propuesta, esta sesión no tenía planeación previa. Este encuentro fue destinado para que, en función de los avances de la implementación, se fortalecieran aquellos aspectos que precisaran ser complementados.

Desarrollo de la sesión

En un primer momento, por medio del baile, se dieron a conocer géneros musicales regionales del país y de otros. Conforme sonaron dichos ritmos, se pidió a los estudiantes que siguieran y propusieran pasos de acuerdo con lo que les suscitaban las canciones. A su vez, a través de preguntas, se les invitó a adivinar de qué región, país o cultura consideraban era originaria la música. Con algunos ritmos, adivinaron o conocían el género musical, no obstante, la mayoría de las pistas era desconocida. Se presentaron ritmos del Chocó, los Llanos Orientales y el Caribe colombiano, tambores africanos, salsa de Puerto Rico, bachata de República Dominicana, capoeira de Brasil, música hindú, entre otros géneros. Con cada canción, además de explicarles la región de origen, se les dieron breves aclaraciones de las tradiciones culturales que integraban las piezas musicales.

En un segundo momento, se organizaron tres grupos, los cuales, en simultáneo, pasaron por estaciones de juegos tradicionales. En la primera estación, se jugó *ponchados* (también conocido como *stop*), juego que gira en torno a una cuadrícula hecha en el suelo con los nombres de los participantes. El segundo juego fue *bochas*, práctica corporal que se centra en el lanzamiento de unas bolas de acero entre dos extremos para que queden lo más cerca posible a un punto señalado en el campo de juego. El último juego fue *el pío*, actividad cuyo objetivo es pasar por una rejilla dibujada en el piso de manera coordinada saltando y cantando. Solo se realizaron dos rotaciones, porque no alcanzó el tiempo de la clase para efectuar la rotación final.

Diálogo sobre la sesión

Al preguntar por las percepciones que generó la sesión, los estudiantes resaltaron su desconocimiento con respecto al origen y trasfondo cultural de varios géneros musicales y reconocieron la necesidad de aproximarse a estos aspectos para comprender mejor las canciones que escuchan. A su vez, la variedad de ritmos permitió que se preguntaran por otras posibilidades de moverse, además de ser un reto para ellos debido a que la mayoría manifestó cierto distanciamiento del baile. Respecto al segundo momento,

la mayoría expresó estar a gusto con los juegos propuestos y mostró curiosidad ante las variadas formas de diversión. Asimismo, dieron comentarios sobre buscar el acercamiento a otras realidades y, por qué no, permitirse explorar aquello desconocido, además de resaltar que pueden hacerlo desde un espacio como la clase de Educación Física.

Intencionalidad 3. *Apropiación*: promover formas de relacionamiento alternativas con lo Otro, que se materialicen en la cotidianidad

El porvenir inmediato, hay que reconocerlo, se presenta por lo general bajo una luz bastante sombría. Pero las potencialidades de inteligencia y de creatividad colectiva no son por ello menos inmensas y permiten también augurar extraordinarios vuelcos de situación.

FÉLIX GUATTARI, *¿Qué es la ecosofía?* (2015, p. 418).

Sesión 8. ¿Cómo sé que soy yo? Pintura conjunta

Núcleo envolvente: Sujeto ecológico

Tópico generativo: singularidad

Hay un mundo compartido, el cual es habitado por cuerpos de todo tipo y cada cual tiene unas características particulares que le diferencian; singularidad de la cual cada uno es mentor. Ahora bien, en las formas de relación con otros cuerpos, los sujetos apropian, sedimentan o reenfochan esas peculiaridades; es decir, se mantiene un ejercicio de singularización, que se puede intervenir desde la cotidianidad. En este sentido, este tópico generativo subrayó las cualidades que particularizan a cada sujeto, el reconocimiento de sus potencialidades y la posibilidad de agenciamiento a través de diversos modos de interacción con aquello que le circunda.

Desarrollo de la sesión

Para comenzar la sesión, se solicitó a los estudiantes proponer un juego o dinámica de activación. Eligieron el juego *basurita* o *cogidas en cadena*, delimitaron las condiciones de juego y se inició la actividad. Finalizado este primer momento, los participantes reunidos tomaron asiento, para hacer un ejercicio de regulación de la respiración y se les pidió que se concentraran en sí mismos. En seguida, debían resolver la pregunta “¿Qué hace que sean lo que son?”. Para plasmar su respuesta, lo harían con una imagen, un símbolo, un autorretrato, un dibujo, una abstracción, lo que quisieran. Lo importante era que plasmaran aquello que les identifica, les caracteriza, algo que, al verlo, pudieran reconocerse a sí mismos. Se les dio papel, pincel y pintura para que pintaran con diferentes partes de su cuerpo, menos la mano dominante. Se les sugirió que lo hicieran con la mano no dominante o con otros segmentos corporales: la boca, el pie, la oreja, la nariz, el pliegue del codo o la rodilla, de la forma que quisieran, menos la habitual.

Pasado el tiempo oportuno, se les pidió a los estudiantes acercarse de nuevo y tomar asiento en un círculo. En ese punto, cada uno mostró su dibujo y aquello que los había motivado, así como los aspectos que tuvieron en cuenta. Se expusieron los dibujos y, al finalizar, se pegaron al piso de la cancha. Hecho esto, se les pidió que por grupos revisaran las imágenes de sus compañeros y pensarán en algo que los identificara y lo plasmarán, completando, metamorfoseando, el dibujo previo. Para hacer esta intervención, había una condición: la persona que dibujaba no debía tocar el piso y, por supuesto, se mantenía la invitación del momento previo, explorar otros usos corporales. Una vez los grupos terminaron, se les pidió que comentaran sobre aquello que dibujaron y cuáles habían sido sus reacciones al ver las intervenciones de sus dibujos.

Diálogo sobre la sesión

Los estudiantes comentaron que la clase les permitió conectarse con sensaciones y emociones a través de recuerdos, experiencias, elecciones, que los habían llevado a ser lo que son. Además, poder escuchar y comentar lo

que otros habían hecho, les ayudó con una conexión sensible entre ellos. También, resaltaron que el uso de ilustraciones potenció otro tipo de lenguaje y otros modos de conocer a los demás. Al abordar aspectos tal vez íntimos, el ambiente educativo se carga de sentimiento, sensibilidades y sentires, que motivan la autorreflexión y la afirmación de seguridades.

Para finalizar, se invitó a los participantes a que evidenciaran cómo, pese a que existen unas condiciones comunes que afectan y moderan a cuerpos singulares y colectivos, emerge un significativo rango de diferencia y particularidad —evidente en las ilustraciones y los comentarios— el cual puede potenciarse con las acciones cotidianas. Por último, se les invitó a cuestionar y dimensionar la posibilidad de proyectar otras formas de vivir distintas a aquellas que conocen.

Sesión 9. El parche más parche

Núcleo envolvente: Relación entre cuerpos

Tópico generativo: alteridad

Ante una tendencia histórica que prioriza lo que dicta la norma y propicia cierta apetencia por conformar comunidades homogéneas, en las que cuerpos singulares y colectivos sociales apropian cánones de forma acrítica, el centro de interés en esta sesión fue promover el disenso, la deconstrucción de los patrones de referencia y la asimilación del otro en tanto otro. Es decir, reconocer al otro en su particularidad y, desde allí, posibilitar procesos de aproximación en que los sujetos lo asuman como un mundo posible, resaltando además la influencia que el otro tiene sobre el propio proceder vital. Este tópico generativo incentivó el posicionamiento de cada sujeto como agente de interacción y cooperación social a partir del otro; cuya relevancia se aprecia en los procesos de construcción y transformación conjunta.

Desarrollo de la sesión

A los partícipes se les propuso realizar diferentes actividades para comenzar; decidieron saltar lazo. Después de quince minutos, se pasó a la actividad central: el *rally*. Se distribuyeron en tres grupos elegidos por ellos; se les dieron las indicaciones de las diferentes etapas a cruzar y se les sugirió amarrarse en círculo mirando hacia afuera. Esta organización la debían mantener durante el desarrollo de la actividad. Ganaría el equipo que cruzara la línea final tras completar las tres etapas dispuestas de forma previa. Se ubicaron en la línea de partida e iniciaron la actividad. Terminada la primera carrera, se reunió a los estudiantes para que dieran su valoración; además, se les invitó a realizar el recorrido una vez más y que, en esa ocasión, ellos cambiaran los parámetros. Se mantuvo la unión con el lazo y las etapas del *rally*. La única modificación fue que el grupo podía mirar a donde quisiera. Ya listos, se dio la salida. Seguido de ello, se realizó el diálogo de reflexión.

Diálogo sobre la sesión

Algunos estudiantes manifestaron que, en la primera carrera, sintieron un nivel de *competencia egoísta*, porque fueron arrastrados o lastimados por sus compañeros. Otros dicen que no les gustó estar amarrados a los demás, porque hizo difícil su desplazamiento. Reconocieron que, como factor clave, faltó escucha y comunicación entre los grupos para desarrollar el circuito de mejor manera. Ahora, a diferencia de las demás clases, el tópico generativo no se les dio a conocer con anterioridad. En consecuencia, se les cuestionó sobre cuál creían que era el tema de la clase. Respondieron: comunicación, trabajo en equipo obligatorio, coordinación, escucha, coordinar y escuchar para lograr alinear, ante lo cual se aclara que el tema central era la *alteridad*. Tras la mención del término, algunos estudiantes afirmaron no conocerlo. Condición que fue tomada para seguir cuestionándoles, en este caso, con respecto a su intuición o aproximación a la palabra. Se escucharon las siguientes afirmaciones: alternar, cambio, trabajar en equipo amarrados a una cuerda, alterarse.

Se les explicó, de forma resumida, que la *alteridad* es la capacidad de reconocer que el otro es diferente, aprender de esto e incorporarlo para crear juntos. Una vez aclarado el término, se preguntó de nuevo, frente al trabajo realizado, cuál era su percepción; dijeron que se ve a diario, pues en la sociedad cada uno tiene un lugar y, mediante la socialización e interacción, es posible acercarnos al otro, reconocerle. Se les interrogó sobre las posibles ventajas o desventajas del tema abordado y respondieron que entre las ventajas están aprender del otro, salir de la zona de confort y trabajar desde aquello que ofrecen los demás. Como desventaja, mencionaron el conflicto de intereses en las elecciones que se tomen. Para finalizar la sesión, se les invitó a que se fueran reflexionando sobre la significancia del otro en el día a día.

Sesión 10. Una pausa

Núcleo envolvente: (Co)fundirse con el mundo

Tópico generativo: sostenibilidad

La crisis medioambiental es una urgencia existencial de significativa envergadura en la actualidad. En función de esto, se cuestionó el ineludible involucramiento que tienen los cuerpos singulares y colectivos sociales que habitan el mundo y cómo cada acción o decisión afecta, de forma directa o indirecta, la biosfera. En función de lo anterior, la sesión se orientó a que los participantes reconocieran tal condición y reevaluaran algunas de sus acciones del día a día en función de su impacto al medio ambiente. Con ello, sería viable empezar a generar cambios a nivel personal —que tendrían mayor alcance en función del contexto o círculo social cercano de cada persona— que tomen como base la sostenibilidad.

Desarrollo de la sesión

Como era el último encuentro, se planeó un ejercicio de meditación. Se pidió a los estudiantes ponerse cómodos en las colchonetas, se realizaron ejercicios de respiración y, mientras tanto, se hizo una lectura para recordar

las sesiones de clase pasadas, al tiempo que se explicitó cómo todo lo abordado se relacionaba con su cotidianidad. Además, se les instó, a través de preguntas, a imaginar una realidad tejida en conjunto, para exaltar la posibilidad de crear mundos posibles y cuestionar las formas de vivir en que pueden estar inscritos —todo esto atravesado por la relevancia de cuidar el medio ambiente y la necesidad de configurar hábitos sostenibles—. En el segundo momento, realizaron un ejercicio escrito en el cual respondieron tres preguntas por unidad:

- ¿Por qué vivimos de la forma como vivimos y no de otra?
- ¿La forma de vivir de otras culturas incide en nuestra forma de asumir la vida?
- ¿Es posible cambiar la forma en que vivimos?

Se les dio material y se les dio tiempo suficiente para plasmar sus respuestas. Para finalizar, se les pidió elegir una imagen, postura, gesto, secuencia de movimientos o lo que quisieran, para representar algo que les hubiera impactado durante el desarrollo de la propuesta educativa y realizar una galería corporal. Terminada esta actividad, se reunió al grupo para conversar sobre la clase y, en general, la implementación piloto.

Diálogo sobre la sesión

Dado que esta sesión dio especial relevancia al cierre de la implementación, el tópico generativo no se abordó con suficiente profundidad. Se reflexionó sobre la posición de cada estudiante como sujeto artífice de su proceso educativo y de su vida, la relevancia de crear otras formas de interacción con lo Otro y el reconocimiento del efecto medioambiental que cada uno debe asumir e integrar para configurar su forma de vivir.

Además, se recogieron las percepciones e ideas generales con respecto a la propuesta desarrollada. En ese momento, manifestaron que las sesiones les permitieron ver otras formas de experimentar la educación física. Comentaron y apoyaron expresiones como: “Quedamos extrañados, sobre ¿por qué hacer estas actividades?”. Por ello, catalogaron la propuesta como

una experiencia interesante, en la cual, por medio de actividades alternativas y temas diversos, se lograron conexiones con otras disciplinas y condiciones sociales que no habían abordado. Expresaron que, pese a sus imaginarios sobre la clase, lograron salir de lo convencional y explorar otras posibilidades de entender la asignatura. Para finalizar, se les agradeció por su disposición, por los comentarios, por hacerse partícipes de una propuesta exploratoria y permitir la experimentación en el espacio asignado a la Educación Física.

Consideraciones finales

Como se vio, la propuesta educativa se proyectó como proceso vivo y dinámico, oportunidad de experimentación colectiva que propició el agenciamiento de posibilidades de exploración e implicación de diversas temáticas y estrategias educativas. Proceso flexible y cambiante que se movilizó en función de la promoción de inquietudes, la desestabilización de las certidumbres, el fomento de la seguridad personal y colectiva, la expansión de las fronteras y referentes de análisis, la promoción de perspectivas amplias, todo, como un intento por materializar experiencias corporales que afectarían el trasegar existencial de los participantes —de manera que no se limiten al cumplimiento de un mapa o plan específico impuesto por coerción externa— y, así, se percibieran como una obra creada y recreada de forma incesante.

Se atestiguó que el quehacer educativo centrado en la experimentación no solo es (real)izable, sino que es una necesidad, pues promueve ambientes heterotópicos desprendidos de la convencionalidad e implicados en profundidad con el día a día de los partícipes. Esto será posible cuando se asuma que las formas de vivir no están dadas, son construcciones que se alteran, construyen y reconstruyen. Se trata, entonces, de ampliar los horizontes de posibilidad, de dar paso a otras valoraciones, perspectivas, relaciones y vínculos que no solo expandan el alcance de aquello que se

ve durante el espacio-tiempo de la clase, sino que permitan que la vida misma, en su hermosa complejidad, ingrese a los diferentes escenarios educativos y tense nuestras maneras de ser con el mundo y, ante esto, la educación física constituye un saber-poder privilegiado.

A la par, el proceso educativo ratificó la potencialidad de la educación física para constituir otros mundos posibles. Mostró que cada sujeto es el artista que ilustra, da forma a su realidad. Este hecho no representa un abandono de la experiencia vital previa del participante, por el contrario, acrecentó la importancia de entablar diálogos con lo Otro, lo que podría devenir en la movilización de diferentes planos existenciales. Reveló también que salir de la convencionalidad es posible gracias a acciones sencillas, pero que se cargan de valor al posibilitar la exploración de lo que apenas es un indicio o un disparador común inadvertido; el cual trasgrede la forma en que cada sujeto se configura y, por supuesto, su trayectoria vital con el mundo.

Por otro lado, el despliegue de la propuesta fue la oportunidad para confirmar que es viable, e imperativo, dar paso a la pluralización de perspectivas y disposiciones que se integran en el espacio-tiempo de clase, elemento que contribuye a la renovación del accionar educativo en los diferentes contextos en que está presente la educación física. Eso implicó el distanciamiento de ciertos imaginarios y predisposiciones históricas para dar paso a un proceso alternativo, experimental y, por lo tanto, con un impacto diferente en comparación con lo que serían los *referentes comunes* asociados al desarrollo de la dimensión motriz, el fomento de cierta aceptación parsimoniosa del otro o el abordaje de habilidades sociocomunicativas —derivadas en parte del giro lingüístico que caracterizó a buena parte del siglo xx y continúa hasta nuestros días—. Aspectos en los que se ha centralizado el quehacer educativo de la educación física, no porque sean menos relevantes, sino porque son parte de un interés de mayor envergadura.

Por último, cabe atestiguar que la educación física es un espacio-tiempo educativo de afectación que influye no solo en la configuración de los imaginarios de los partícipes que viven su proyección en los diferentes escenarios,

sino que moviliza los modos en que los sujetos asumen su proceder existencial con el mundo. Así las cosas, esta propuesta educativa es una breve muestra de la pluralidad de opciones que tiene la educación física para que, desde su particularidad a la vez que su generalidad, se oriente en construir, como propone Guattari (2015),

no solamente en lo real, sino también en lo posible, en función de las bifurcaciones que se pueden esbozar; construir dando chance a las mutaciones virtuales que conducirán a las generaciones por venir a vivir, sentir y pensar de modo diferente al de hoy. (p. 45)

Capítulo 3.

Vibrando *online*: exploraciones virtuales en educación física

Elizabeth Sarmiento

Introducción: repensar la educación física en un contexto hiperconectado

Las semillas de esta propuesta educativa se encuentran, por un lado, en el constante cuestionamiento frente al papel de los conceptos *cuerpo* y *movimiento* en un presente eminentemente digital: el devenir de los relacionamientos tecnológicos y el advenimiento (necesario) de una educación física en perspectiva *poshumana*, que nos permita establecer diálogos corporales con los otros y lo Otro (físico y virtual). Por otro lado, en la intención de reivindicar el potencial del aprendizaje informal desmarcado, tanto de la pretensión de homogenización curricular, como de la idea de una educación física en calidad de *saber* exclusivamente escolar.¹

¹ Las elaboraciones conceptuales surgidas de la problematización de estos temas se presentaron en eventos académicos de carácter internacional durante el periodo 2018-2019.

El tránsito acelerado de la educación presencial a la educación virtual sucedido durante el año 2020, tras el confinamiento debido a la declaración de la pandemia por COVID-19, proporcionó un impulso inusitado a estas ideas que ampliaron la formulación de una apuesta que pensara la práctica educativa de la educación física *en y para* un entorno virtual, al poner en evidencia al menos dos hechos sobre el papel del sistema educativo y su relación con nuestro tiempo presente. En primer lugar, si bien la integración de las denominadas *tecnologías de la información y las comunicaciones* (TIC) en los procesos educativos lleva, cuanto menos, dos décadas de trabajo —orientados por principios de democratización de los recursos, alfabetización tecnológica e innovación educativa—, su uso es accesorio o mediador en lugar de disruptivo y problematizador. Por ello, allende de aprehender el uso de herramientas y de hacer más amenas las clases, el abordaje de las TIC está, en la mayoría de los casos, desvinculado de las dinámicas socioculturales de los estudiantes y de los profesores respecto a lo que implican en términos de su cotidianidad como *cuerpos ciberconectados*.

En segundo lugar, aunque existen innegables aportes investigativos ligados a la virtualidad que exploran, además de otras cuestiones, la relación entre los entornos virtuales de aprendizaje y los procesos metacognitivos (Romero Castro y Vergara Novoa, 2014) o el análisis de la realidad virtual, aunado a la motivación en el contexto escolar (Campos Soto *et al.*, 2020), estas contribuciones no han tenido una resonancia contundente en los espacios educativos. Este hecho llevó a suponer de modo erróneo que, una vez declarado el confinamiento, el sistema educativo funcionaría de la *misma* manera, con los mismos contenidos, las mismas relaciones estudiante-docente y con los mismos indicadores de evaluación, a pesar de encontrarse en un *espacio* diferente.

Con todo, no se trata de traer la discusión en el marco de lo acontecido por causa de la pandemia. En realidad, el panorama se vislumbra casi sin cambios desde hace más de una década, resultado tanto de las construcciones socioculturales sobre la producción de la tecnología —cimentadas

e infundadas, en gran medida, por las *industrias culturales*, cuyos relatos refuerzan la idea de un futuro distópico: la rebelión de las máquinas tras su toma de conciencia con el objetivo de ejercer dominio sobre la raza humana—,² como del uso que consideramos *natural* por parte de los jóvenes de dispositivos digitales, y los intentos fallidos por desterrar su presencia de los ámbitos educativos, lo que revela una disonancia entre las prácticas cotidianas —de estudiantes y docentes— y las expectativas institucionales.

Estas limitaciones en la implementación de las TIC en la educación física no son ajenas a las tendencias observadas en la producción académica sobre el tema. De acuerdo con un estudio bibliométrico hecho en la Universidad Católica de Chile (Cabrera, 2020), la producción científica sobre la integración de las TIC en la educación física se recoge en artículos y publicaciones científicas desde 1995, con un significativo aumento a partir del 2006. No obstante, gran parte de este corpus investigativo está compuesto por aportes hechos desde las ciencias informáticas, en particular aquellas vinculadas con la industria del *software* y su aplicación en la educación física a través de herramientas de medición, diagnóstico y evaluación de la condición física. Se advierte una deuda con respecto a temas cruciales: el acceso desigual a estas tecnologías, sus impactos asimétricos en profesores y estudiantes, así como la necesidad de replantear los fundamentos epistemológicos que su irrupción exige al campo.

Frente a esta brecha entre la producción académica y las necesidades reales del campo educativo, resulta imperativo encaminar la mirada al análisis de aspectos profundos como la relación ontológica del ser humano con la tecnología que hoy se materializa en un cuerpo particular: el *cuerpo posorgánico occidental*. Esta relación redefine nuestra corporalidad al tiempo que participa activamente en la creación de nuestra realidad. Es menester, además, comprender que el desafío va más allá de la mera integración de

2 En el quinto capítulo del libro *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas*, titulado “Enseñanzas de la industria del ocio. La relación cuerpo-técnica en el presente poshumano de *Black Mirror*” (Díaz y Sarmiento, 2020), se analiza críticamente el discurso de las industrias culturales y se plantea, asimismo, el vínculo onto-etológico que establece el ser humano con las herramientas que crea.

herramientas tecnológicas en el aula. De acuerdo con el actual panorama mundial, las generaciones venideras tendrán por delante una empresa que resulta vital para conservar su especie y su entorno. Esto es, tienen la tarea de construir un futuro con recursos naturales inexistentes o muy limitados, un futuro que parece encaminarse a la perpetuación de un sistema económico capitalista secundado por estructuras políticas antidemocráticas, represivas y cada vez más radicales; un futuro en el que las formas de relación, comunicación e interacción cambian de manera habitual: de las cartas a los mensajes instantáneos, de las relaciones cara a cara a las redes sociales, de las citas convencionales a citas con filtro, de las reuniones familiares a las conferencias por Zoom, Google Meet o Microsoft Teams. Un futuro en el que las brechas sociales se ahondan proporcionalmente al avance tecnológico, se pone en duda la mortalidad del ser humano y, al tiempo, se invierten ingentes sumas de dinero para buscar vida fuera de nuestro sistema solar.

Un contexto digitalizado que, ante el panorama poco alentador, también abre una puerta fascinante para repensar una educación física en la virtualidad, que reconozca y potencie la condición híbrida del cuerpo contemporáneo a través de la disposición de un espacio-tiempo educativo, en el que las experiencias no pretendan *imitar* una materialidad concreta, sino que aprovechen el entorno virtual para *hacer mover* de otro modo. Lo que proponemos es la reconfiguración de una práctica educativa que, en lugar de centrarse en el *desplazamiento* físico tradicional, abrace la idea del movimiento de *vibración* como posibilidad de transformación subjetiva.

De este modo, la propuesta se presenta en tres apartados. En el primero se realiza una sucinta lectura epistemológica del campo, a partir de las variaciones en sus fundamentos constituyentes —cuerpo, educación y movimiento—, estableciendo un agrupamiento por cercanías discursivas que abarca desde la perspectiva más *tradicional* hasta aquellas surgidas en el contexto de la declarada *crisis de la educación física* en los años sesenta. El Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PCLEF) se ubica aquí como una de las respuestas a dicha crisis, y nos ofrece las condiciones para un reposicionamiento de los fundamentos del campo, de modo

que una *educación física virtual* sea plausible. En el segundo apartado, se describe el diseño curricular y el desarrollo pedagógico que se concretó en la plataforma de *hosting* YouTube, a través de un canal denominado *Seres Movientes*. Para finalizar, el tercer momento se dedica a los balances preliminares de la experiencia.

Perspectiva epistemológica

La lectura epistemológica propuesta a continuación se realiza sobre el entendido de que la educación física como *práctica educativa* se ha desarrollado conforme a las matrices de saber-poder en las que se inscriben sus elementos constituyentes, a saber, cuerpo, educación y movimiento: el *cuerpo* se concibe no solo como un objeto biológico o anatómico, sino como un constructo sociocultural, producto, entre otras, de las prácticas discursivas y disciplinarias —técnicas y métodos de entrenamiento, evaluaciones de rendimiento y normas de conducta— que optimizan las capacidades físicas de la especie y producen cuerpos adaptados y útiles a marcos socioculturales específicos. Estos procesos disciplinarios operan a través de dispositivos como el currículo escolar, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, que regulan y normalizan los comportamientos corporales.

La *educación*, por su parte, abarca las relaciones desplegadas entre quien pretende enseñar y quien —se supone— va a aprender mediante estrategias vinculadas a lo que se ha llamado *ideal de ser humano* —no en calidad de categoría neutra o universal, sino como proyecto ideológico cultural que refleja y reproduce los valores, normas y expectativas de una sociedad específica—. Mientras que el *movimiento* funciona como el vehículo mediante el cual se expresan y construyen los conocimientos corporales y se materializan las estructuras de poder que los regulan a través de actividades físicas ordenadas que encarnan normas de comportamiento, control corporal y autodisciplina.

Esta lectura epistemológica no debe entenderse como una evolución histórica ni cualitativa en la que, desde su emergencia hasta la actualidad, exista una línea ascendente que apunta hacia *la mejor o la verdadera* educación física. Como se argumentó en la introducción de este libro, no existe algo como *la educación física*, en cambio, hay maneras de hacer *educaciones físicas*, que responden a tiempos y contextos situados. En consecuencia, hay que tener en cuenta que tampoco hablamos de un *agrupamiento* por tendencias, dado que existe de por sí cierta dificultad al hablar de *tendencias epistemológicas* —como si los diversos discursos no compartieran postulados similares—, que aumenta cuando queremos hablar de algo como *tendencias prácticas*. En la realidad de nuestra experiencia docente, los diferentes discursos sobre la educación física no solo coexisten, sino que se intersecan, se influyen e incluso se complementan, por lo que cada lectura requiere entenderse como la cercanía por afinidad entre discursos que siempre son móviles.

Punto de partida: configuración *tradicional*

Conforme a la síntesis hecha por el profesor Andrés Díaz Velasco (2019), la consolidación del cuerpo orgánico, a partir de un corpus médico-fisiológico en el siglo XVIII, introdujo en las sociedades occidentales los conceptos de fibra, músculo, contracción y palanca, que acogieron una visión nueva sobre el movimiento y sus propósitos, al desplazar el modelo de los humores. El movimiento de este cuerpo *produce*, por un lado, fuerza de trabajo, por otro, hombres capaces de defender las recién creadas repúblicas. Esta mirada sobre el cuerpo y el movimiento fue crucial en el desarrollo de las prácticas educativas y de entrenamiento físico. El movimiento fue un medio, tanto para mejorar la salud y el bienestar, como para formar ciudadanos productivos y soldados eficientes.

Dicha orientación, denominada *tradicional*, asume el cuerpo como un dispositivo biomecánico moldeable. Este enfoque implica que la mejora

continua y la corrección corporal —en clave eugenésica de normalización— deben seguir el camino del entrenamiento a través de movimientos específicos. De esta manera, el movimiento educativo normalizador es fijado como una práctica fundamental para formar a ciudadanos *aptos*: para defender la nación —como se mencionó— y fortalecer el modelo capitalista mediante la comercialización de su fuerza de trabajo.

Este enfoque se considera *tradicional* por ser, en gran medida, la versión más generalizada que tenemos de las primeras prácticas educativas escolares bajo la denominación de educación física, sin mencionar que su valor pedagógico se reivindica hasta hoy debido a su eficiencia. Así lo afirma Eduardo Pérez Restrepo (2018), al referirse a Gust Muths (1759-1839) como “el primero en comprender la necesidad de basar la educación física en leyes fisiológicas y conocimientos anatómicos [gracias] a una clasificación de los ejercicios según sus efectos orgánicos” (p. 318), en función de varios caracteres: gimnásticos por segmentos corporales; aplicado por tipología (saltos, lanzamiento, marcha, etc.); juegos colectivos o trabajos manuales. Línea fisiológica por la que, varios años adelante, se introducirán prácticas militares y las famosas escuelas gimnásticas. Llamamos la atención sobre cuatro aspectos:

- Desde esta perspectiva, la atención está centrada en la productividad y encuentra su razón de ser en la perfectibilidad del cuerpo por medio del movimiento. Todo aquel que pueda moverse por sus propios medios puede ser *más*: más fuerte, más veloz, más flexible, más resistente. Foucault (2006) recupera críticamente el sentido de esta visión, al analizar un texto de 1636 titulado *La Milice Française*, en el que se describe la manera en que el soldado “se fabrica”:

El soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba, se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en

silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha “expulsado al campesino” y se le ha dado el “aire de soldado”. Se habitúa a los reclutas “a llevar la cabeza derecha y alta, a mantenerse erguido sin encorvar la espalda, a adelantar el vientre, a sacar el pecho y meter la espalda; y a fin de que contraigan el hábito, se les dará esta posición apoyándolos contra una pared, de manera que los talones, las pantorrillas, los hombros y la cintura toque a la misma, así como el dorso de las manos, volviendo los brazos hacia afuera sin despegarlos del cuerpo [...] se les enseñará igualmente a no poner jamás los ojos en el suelo, sino a mirar osadamente a aquellos ante quienes pasan [...] a mantenerse inmóviles aguardando la voz de mando, sin mover la cabeza, las manos ni los pies [...] finalmente, a marchar con paso firme, la rodilla y el corvejón tensos, la punta del pie apuntando hacia abajo y hacia afuera”. (pp. 207-208)

- El cuerpo se reduce a ser un *ejecutor* de movimientos. Durante la clase de educación física y, en términos generales, durante todo el proceso educativo, se escinde al sujeto: su dimensión *cognitiva* se hace patente en los espacios dedicados sea a la botánica, la aritmética, el latín, la química, el cálculo o el aprendizaje del inglés, mientras que su *dimensión física* solo es celebrada y atendida en las clases de educación física. En palabras de Foucault (2006): “*L’Homme-machine* de La Mettrie es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de ‘docilidad’ que une al cuerpo analizable al cuerpo manipulable” (p. 208).
- El movimiento, por su parte, se alinea con una óptica analítica, es decir, se descompone en acciones concretas que se recrean como puntos en el espacio por donde se desplaza un móvil (ya sea el brazo, la muñeca, los dedos), se repite, se lleva hasta el nivel de la perfección en la ejecución y se da por aprendido, a este movimiento se añade otro y luego otro para su acoplamiento. Resulta cuanto menos

llamativo el hecho de que en esta asunción de la educación física no haya posibilidad de pensar prácticas diferentes para aquellos que no cumplen con los estándares de *normalidad* (por malformaciones o amputaciones), siempre que haya un miembro corporal que pueda moverse, es decir, que indique un cambio de posición en el espacio, se puede, y se debe, mover hasta el límite de su perfectibilidad.

- Los procesos educativos se llevan a cabo mediante una relación vertical en la que el maestro *ordena y administra* los conocimientos mientras que los estudiantes son sujetos *receptores y replicadores*; hecho que reduce su relación a un procedimiento de transmisión. La figura 3.1 resume dicha configuración.

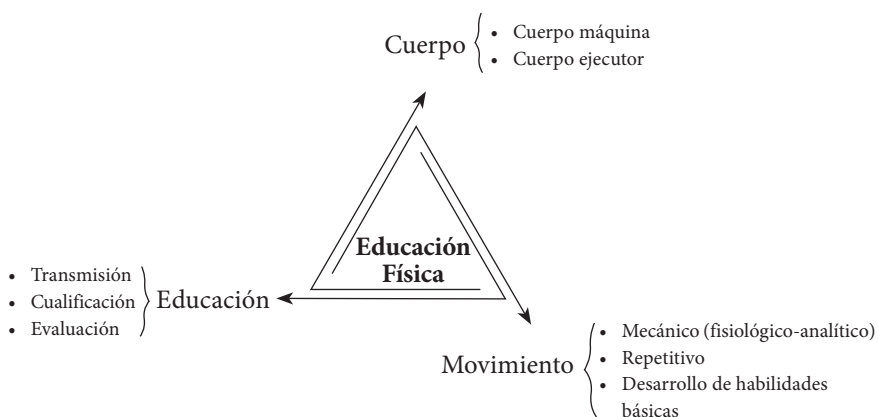


Figura 3.1. Configuración de la educación física *tradicional*

Fuente: Elaboración propia.

IncurSIONES educativo-pedagógicas

Con la introducción de diversas estrategias pedagógicas y didácticas se proyectan otros modos de enseñar. En primera instancia, se reconoce el valor de la dimensión cognitiva en la clase de Educación Física, así como las capacidades de comprensión de los estudiantes sobre su aprendizaje.

En este punto, los aportes conceptuales de Muska Mosston y Sara Ashworth (1986) dinamizan y renuevan las prácticas. Sus aportaciones se centran en la diversificación de métodos de enseñanza para adaptarse a las diferentes necesidades y habilidades de los estudiantes. Su principal contribución se encuentra en el libro *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de aprendizaje* (1986), en el que describe el espectro de los estilos de enseñanza, constituyéndose como una herramienta que clasifica y organiza sus métodos. Este espectro incluye un rango de estilos desde la enseñanza dirigida por el maestro hasta la enseñanza centrada en el alumno, dispuestos en una estructura de diez estilos: mando directo, estilo de la práctica (enseñanza basada en la tarea), estilo recíproco (enseñanza recíproca), estilo de autoevaluación, estilo de inclusión, estilo de descubrimiento guiado, estilo de resolución de problemas, estilo de programa individualizado (diseño del alumno), estilo para alumnos iniciados y estilo de autoenseñanza.

Mosston y Ashworth (1986) enfatizaron la importancia de adaptar los estilos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, reconociendo que no todos aprenden de la misma manera y que una variedad de métodos es esencial para una educación física *efectiva*. Asimismo, promovieron la autonomía del estudiante al alentar la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Esto es evidente en los estilos de enseñanza que fomentan la autoevaluación, la toma de decisiones y la creatividad. Además, sus aportes posibilitaron un cambio en el rol del maestro al transitar de una figura de autoridad hacia el facilitador del aprendizaje. El maestro proporciona orientación y apoyo, pero también permite que los estudiantes tengan más agencia sobre su proceso de aprendizaje. No obstante, tanto el papel del cuerpo como del movimiento continúan sin grandes cambios (figura 3.2).

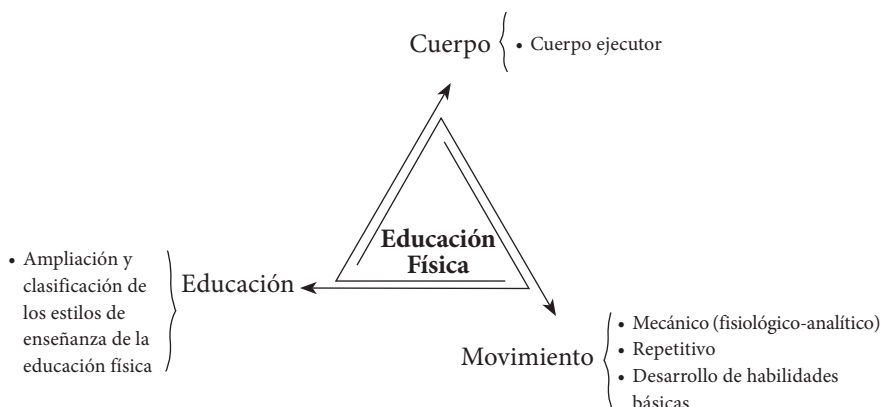


Figura 3.2. Cambios en el fundamento pedagógico de la educación física

Fuente: elaboración propia.

Crisis y renovación disciplinar

Como respuesta a la declarada *crisis de la educación física* en los años sesenta, aparecen propuestas en todas las latitudes preocupadas por el quehacer del licenciado en Educación Física, así como por el sentido mismo de la educación física. En este *grupo* de propuestas, hay trabajos a nivel internacional, como los de Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (Argentina), Manuel Sérgio (Portugal), Valter Bracht (Brasil) o Pierre Parlebas (Francia). A nivel nacional, llaman la atención los análisis de Rubiela Arboleda y Luz Elena Gallo (Universidad de Antioquia), así como el PCLEF, de las maestras Mariela Herrera, Judith Jaramillo y Claudia Mallarino (Universidad Pedagógica Nacional, 2004).³ Estas propuestas problematizan el saber técnico y enseñable de la educación física oponiéndose a la concepción del cuerpo-máquina y a la primacía del gesto técnico para afirmar la dimensión expresiva del cuerpo-sujeto.

³ Aunque el PCLEF fue formulado como un proyecto curricular para la formación de licenciados en Educación Física, sus fundamentos epistemológicos son una respuesta a la crisis de su *sentido* e identidad. Así se recoge en el capítulo “De proyecto curricular a propuesta epistemológica”, que forma parte del libro *¿Qué es eso de Educación Física? Consideraciones sobre la propuesta epistemológica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia* (Riaño Casallas et al., 2022).

La propuesta epistemológica elaborada por las maestras de la UPN, que nos resulta más cercana, recoge los discursos sobre el cuerpo, los cuales se produjeron en la filosofía, la sociología y la antropología, en adición de aquellas perspectivas que conceptualizan el cuerpo como un producto cultural:

El cuerpo de la educación física es el cuerpo que el hombre vive y experiencia, ese que ha creado a partir de su experiencia personal, de sus ideas, sus sentimientos, sus deseos y frustraciones, sus fantasmas y sus temores. (Herrera *et al.*, 2004, p. 28)

El movimiento, si bien mantiene su énfasis en lo fisiológico, también reconoce el papel de la subjetividad en la construcción de relaciones con los otros y con lo Otro. Su viraje hacia el constructivismo constituye un cambio en la concepción del sujeto como poseedor de conocimientos y no como una *tabula rasa*, al establecer una relación de cierta horizontalidad entre maestro y estudiante, por lo que el conocimiento del cuerpo y de las implicaciones de su movimiento se dan en esta interacción. El movimiento aún es de traslación, aunque se adquiere conciencia del movimiento del cuerpo propio en relación con los otros y con otros objetos, es decir, moverse produce conocimiento —sobre sí mismo, sobre los demás, sobre lo Otro— y, debido a su potencia transformadora, produce subjetividades diversas. Estos cambios transforman el campo al modificar sus concepciones fundamentales, que se muestran con la configuración de la figura 3.3.

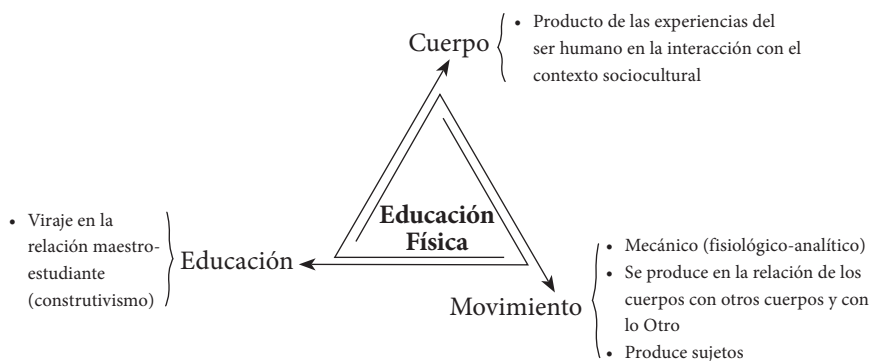


Figura 3.3. Respuestas a la crisis de la educación física

Fuente: elaboración propia.

Reposicionamiento epistemológico como apuesta por una educación física virtual

Las variaciones identificadas en cada uno de los fundamentos manifiestan la riqueza del campo, así como las distancias epistemológicas que lo ensanchan continuamente. Con la mirada puesta en la reconfiguración de las matrices de saber-poder derivadas de la avanzada tecnológica, es imperativo un reposicionamiento epistemológico que reconozca y acoja los desarrollos conceptuales de cara a la virtualidad como escenario en expansión, de tal suerte que, cuerpo, educación y movimiento se desplieguen de nuevo. Así las cosas, haremos un breve recorrido por cada uno de estos fundamentos desde la perspectiva del PCLEF como la propuesta epistemológica desde la que una educación física virtual es posible.

Cuerpo

¿Cuál es el cuerpo de la educación física?, ¿todos los cuerpos en todas las épocas son producto de algo llamado educación física? No. Solo algunos cuerpos se han producido mediante una técnica de saber-poder llamada *educación física*. No obstante, al considerar que la carrera, el salto o la natación son *propias* de la educación física encontramos argumentos como el expresado por Henry Portela Guarín (2006):

En la época primitiva [...] conocimiento y acción se confunden en un saber-haber, [...] un saber adquirido en la experiencia cotidiana y aceptado por simple ensayo y error; es el comienzo de los primeros rudimentos de las ciencias físicas, botánicas, zoológicas, médicas, matemáticas además de ser el origen de la Educación Física a partir de la necesidad de subsistencia a través de la justificación de estrategias como correr, saltar, lanzar, cazar, nadar y trepar. (pp. 43-44)

Carlos Bonilla Baquero (1996) sostiene el mismo argumentario al afirmar que “el origen histórico de la Educación física se encuentra íntimamente vinculado al origen mismo del hombre y a su milenaria evolución”

(p. 147), además de Eduardo Antonio Pérez Retrepo (2018) y Germán Silva Camargo (2002) quienes mantienen la misma línea. Sin embargo, la educación física no es connatural al hombre; las primeras sociedades humanas no practicaban nada equivalente a lo que se llamaría más adelante educación física, ni siquiera los griegos, con sus ejercicios de entrenamiento, combate y el desarrollo de los famosos Juegos Olímpicos podrían reconocer algo como educación física en los términos higiénico-correctivos de su constitución. Por lo tanto, no todos los cuerpos le pertenecen a la educación física, ni son resultado de ella, ni mucho menos son susceptibles de encarnarla.

El cuerpo, como realidad material y como constructo histórico situado geográficamente, oscila entre unas comprensiones y otras —no necesariamente en línea recta ni cuantitativa, ni cualitativamente— y solo un cuerpo particular, el *cuerpo orgánico occidental*, será el soporte de una práctica pedagógica de movilización llamada *educación física*. Por lo anterior, y apoyados en la categoría *cuerpo cultural*, rastrearemos la emergencia de esta concepción de cuerpo.

El historiador mexicano Alfredo López Austin, en *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas* (2004), señalaba la necesidad de comprender que las encarnaciones que las diferentes sociedades humanas hacen del cuerpo se entrelazan con la manera en que organizan, estratifican y se relacionan con lo Otro y con los otros (macrocosmos-microcosmos). En consecuencia, allí donde se organiza el cuerpo, se imponen maneras de ser, de vivir, de moverse; se le asignan usos, se le prohíben otros, se le define y determina con acomodo a los correlatos de la cultura. En sus palabras:

Las concepciones que se forman acerca del cuerpo humano (como el cuerpo mismo) son meollos receptores, ordenadores y proyectores de las esferas físicas y sociales que las envuelven. El estudio de estas concepciones debe partir del conocimiento de las sociedades que las crean y, recíprocamente, pueden dar debida cuenta del mundo natural y social en el que los creadores han vivido. (p. 7)

De este modo, el concepto de *cuerpo cultural* permite comprender el entramado significativo y sensible en el que se produce el cuerpo blasón taoísta, cuyos órganos están habitados por espíritus (Lévi, 1990); el cuerpo maíz de las comunidades muiscas que siguen homológamente los ciclos de la planta durante su existencia en este plano de realidad (Krickeberg, 1975); el cuerpo de la comunidad canaca, que no está compuesto por piel ni venas, sino de corteza de árbol y lianas —encarnación de la selva— (Detrés, 2017); o el cuerpo humoral de la Grecia de Hipócrates, que se mantuvo como el cuerpo cultural europeo hasta varios siglos después de Galeno, el cual funcionaba gracias a la interacción de cuatro sustancias dentro de él:

Caliente y movida la sangre era como el fuego; caliente y seca, la bilis era como el aire; fría y húmeda, la flema sugería el agua; frío y seco, el humor negro, la melancolía se parecía a la tierra. Estas analogías concordaban con otras facetas del mundo natural, como las fuerzas astrológicas y las variaciones estacionales. Frío y húmedo, el invierno tiene afinidades con la flema; es la época en la que la gente coge frío [...] Cada fluido tenía igualmente su matiz coloreado: la sangre, rojo; la bilis, amarillo; la flema, pálido, la melancolía, oscuro. Esos matices eran responsables del aspecto exterior del cuerpo: indicaban por qué las diferentes razas eran blancas, negras, rojas o amarillas, por qué ciertos individuos eran más claros, otros más tostados, más cobrizos, más amarillos. (Porter y Vigarello, 2005, pp. 325-326)

De acuerdo con el historiador Rafael Mandressi (2005), desde el siglo XIV, las investigaciones científicas acerca de la composición del cuerpo ponen a tambalear la concepción del cuerpo humoral y empieza a consolidarse la visión del *cuerpo orgánico* que tenemos hoy en día; hecho que permitió, a mediados del siglo XVIII, la emergencia de la *educación física* . En la Italia del siglo XIV, se hicieron famosas las disecciones del médico Mondino de Luzzi, mientras que, durante el siglo XV, Leonardo Da Vinci elaboró con extraordinario rigor y belleza más de 750 ilustraciones de la

anatomía humana que mantuvo en secreto. En el siglo xvii, la ruptura de la concepción del cuerpo humoral es definitiva con personajes como Vesalio, Borelli, Paré y Harvey.

En 1543, André Vesalio publicó *Humanis Corporis Fabrica (De la construcción del cuerpo humano)*, libro con el que inauguró una era en la investigación sistemática de la anatomía humana. En tanto, Ambroise Paré se hizo eco de las investigaciones de Vesalio en sus experimentos de construcción de prótesis para personas mutiladas en la guerra. Giovanni Borelli, en *De Motu Animalium (Movimiento de los animales)*, describe el movimiento como fenómenos iatromecánicos e iatromatemáticos, además de develar la presencia en los músculos de un *elemento contráctil*. William Harvey hace públicos sus estudios sobre el funcionamiento del corazón en la obra *Exercitatio Anatomica de Motu Cordis et Sanguinis in Animalibus (Un ejercicio anatómico sobre el movimiento del corazón y la sangre en los seres vivos)*, con los que concluye que es una bomba y que el movimiento de la sangre es circular y constante.

En Europa durante el siglo xviii, según el médico e historiador Pedro Gargantilla Madera (2009), se publicaron estudios sobre huesos y fibras, los primeros *atlas anatómicos*, además de las leyes de la mecánica que sostenían la investigación en anatomía. Esta tendencia a publicar produjo en la atmósfera académico-científica cierto afán por describir estructuras y procesos tanto fisiológicos como patológicos. El estudio de las fibras musculares elaborado por el suizo Albrecht Von Haller (1708-1777) describe la irritabilidad o contractibilidad como capacidad de contracción por estímulo —característica inherente a las fibras musculares que se diferencia de la sensibilidad, un atributo de las fibras nerviosas—. Asimismo, Luigi Galvani llevó a cabo experimentos en los que demostraba la naturaleza eléctrica del impulso nervioso, llamándolo *electricidad animal*.

El impacto de este desarrollo científico no es menor, por el contrario, posibilita que, por ejemplo, el médico suizo Théodore Tronchin afirme que el refuerzo de las fibras endurece la moral y la debilidad de las fibras se

asocie con la debilidad de la civilización (Vigarello, 2005b). En esta línea, se persiguieron mejoras progresivas con ejercicios graduales en búsqueda de la perfectibilidad indefinida y en el horizonte se fijó un proyecto de hombre político. Como confirman Porter y Vigarello (2005), la búsqueda de fuerzas físicas “instala en cualquier caso una sociedad de progreso que fomenta la vigilancia del futuro físico de la comunidad” (p. 351). Este es, pues, el origen de una serie de prácticas sobre el cuerpo que mediante su movilización pretendían llevar a la perfección lo físico: la fibra, el músculo, el ligamento, para asegurar una repercusión en la formación moral de las sociedades.

Este breve recorrido sirve de marco para ubicar la emergencia de la educación física soportada en el *cuerpo orgánico*, el cual, como vimos, se consolida a partir de hechos concretos. Así queda sin sustento la idea de una educación física atemporal y universal, al tiempo que se remarca el hecho de que no todas las prácticas que movilizan el cuerpo en la caza, la pesca, la carrera, el baile y similares son, en rigor, prácticas de *educación física*. El punto es, no obstante, que este cuerpo orgánico se está transformando de nuevo, está adquiriendo significaciones plurívocas a partir de la incursión cada vez más contundente de la tecnología digital. Asistimos, en consecuencia, a la configuración del *cuerpo posorgánico occidental* en el que confluyen factores diversos que transforman paulatinamente tanto su experiencia como su subjetividad. *La tecnología*, a través de la biotecnología, la realidad virtual y aumentada, los implantes cibernéticos y la inteligencia artificial han ampliado las capacidades físicas y cognitivas humanas. El cuerpo no es una entidad fija, es un *proyecto en permanente modificación y mejora*. Esta integración tecnológica redefine lo que significa *ser humano* y transfigura el cuerpo en un híbrido entre lo biológico y lo tecnológico.

En los tiempos que corren es innegable el hecho de que la tecnología digital se encuentra arraigada a nuestra experiencia diaria, ya no como medio, sino como *espacio relacional* (Dodge y Kitchin, 2001), mientras modifica el significado y la experiencia existencial del cuerpo: “Sin duda alguna, en el

momento en que las tecnologías cibernéticas de poder comienzan a actuar *sobre* y a penetrar *en* los cuerpos de las personas, empiezan a generar nuevos tipos de subjetividades y nuevos tipos de organismos” (Arditi, 1995, p. 12) [énfasis añadido]. En otras palabras, somos cuerpos que se mueven en dimensiones tanto físicas como digitales (redes sociales, teletrabajo, comercio electrónico, educación en línea, entre otras), cuerpos que llegan a ser de distintas naturalezas (a través de filtros y avatares), los cuales, de hecho, están cada vez más imbricados en su propia carne con la tecnología.⁴ Cuerpos en tránsito continuo, flexibles, ubicuos; en definitiva, *fenómenos múltiples* (Díaz Velasco, 2009). Como afirma Pierre Lévy (1999):

Del mismo modo que compartimos, desde hace siglos, una dosis de inteligencia y una visión del mundo con aquellos que hablan el mismo idioma, hoy en día nos asociamos virtualmente en un cuerpo articulado con quienes participan en las mismas redes técnicas y médicas. Cada cuerpo individual se convierte en parte receptora de un inmenso hipercuerpo híbrido y mundializado. (p. 22)

La virtualización del cuerpo no es, por tanto, una desencarnación sino una reinención, una reencarnación, una multiplicación, una vectorización, una heterogénesis de lo humano. (p. 24)

El *hipercuerpo* no elimina la encarnación física, al contrario, la reinterpreta y la multiplica a través de la conexión tecnológica. La virtualización del cuerpo no es la experiencia de la pérdida de corporeidad —insistamos

4 Dentro de los casos más reconocidos de personas que han integrado dispositivos tecnológicos en sus cuerpos orgánicos, destacan el hispano-irlandés Neil Harbisson, artista y activista ciborg, quien instaló una antena auditiva conectada a su cerebro para escuchar colores (Requena, 2012). Al respecto, en una entrevista dada a CaixaBank (2019), Harbisson afirmó: “No uso tecnología, soy tecnología” (s. p.). Bajo la misma idea, en lo que se ha llamado *biohacking*, el cineasta Rob Spence, tras perder su ojo derecho en un accidente a los nueve años y, luego de varios intentos, logró reemplazar su prótesis ocular por un *eyeborg* (ojo electrónico) capaz de grabar y enviar de forma inalámbrica la imagen grabada a un receptor. Pero, quizás unos de los casos más notorios es el de Chris Dancy, un estadounidense conocido como *el hombre más conectado del mundo*. Lleva más de una decena de dispositivos en todo su cuerpo que monitorean su temperatura corporal, la presión sanguínea, el oxígeno, el peso y hasta la temperatura ambiente, la humedad, la luz y el sonido.

en ello—, es una forma innovadora de existencia y conexión humana que transforma la experiencia corporal individual al diversificar y ampliar las posibilidades de *lo humano*. De ello se desprende la heterogeneidad de modos de ser y estar, multiplicidad *moviente*, subjetividades en devenir.

Esta virtualización —en términos de potencia— se relaciona, además, con otros factores como *las redes sociales*, cuyo papel resulta crucial en esta reconfiguración. Las identidades virtuales y las representaciones digitales del cuerpo influyen en la manera en que los individuos se perciben a sí mismos y a los demás. En plataformas como Instagram, Facebook y TikTok, el cuerpo se convierte en un *objeto de consumo visual*, sujeto a normas estéticas y sociales que son constantemente negociadas y redefinidas.

Lo anterior se soporta, a su vez, en el auge de los discursos a favor de la *diversidad* y la *descentralización de las normas culturales*. Cuestiones como las identidades de género, la orientación sexual y las expresiones *libres* de las corporalidades se han multiplicado y desafían las normas más tradicionales al celebrar la pluralidad corporal, que dan lugar, además, a críticas sobre las estructuras de poder que históricamente han marginalizado ciertos tipos de cuerpos.⁵

En paralelo, el *neoliberalismo* imprime sobre dicho cuerpo un significado mercantil. En la sociedad poshumana, el cuerpo se asume como un recurso que debe ser optimizado y gestionado para maximizar su valor en el mercado, sea desde la industria del *fitness*, la cirugía estética y los suplementos nutricionales o cuando desafía su configuración biológica, a partir de la edición de genes, el implante de dispositivos cibernéticos y la expansión de sus capacidades cognitivas o sensoriales que provocan debates de gran calado sobre la identidad, la equidad y los límites de la intervención humana, en un intento de equilibrio entre el progreso tecnológico y unos valores humanos ambiguos y excluyentes.

5 Si bien se ha ampliado la visibilidad de lo diverso en el plano discursivo y académico, ello no implica necesariamente una transformación social profunda. La diversidad corporal, sexual y de género sigue siendo objeto de exclusión, discriminación y violencias sistemáticas, lo cual muestra que el reconocimiento de la pluralidad sigue lejos de ser garantía para vivirla en plenitud.

En consecuencia, el *proceso de subjetivación* se complejiza: la misma autonomía con la que los sujetos se construyen y exhiben deviene en un recurso para ser gestionado, optimizado y comercializado como una marca personal. Esta autoexplotación se ve facilitada por la tecnología ponible (*wearable*) y las redes sociales, en las que la identidad y el cuerpo se convierten en proyectos de construcción y exhibición perpetua. Este es el *meollo receptor, ordenador y proyector* de nuestro tiempo, el cuerpo posorgánico occidental, el cuerpo de la educación física virtual.

Educación

La pregunta por la subjetividad —que es el tema que atraviesa toda nuestra apuesta— delinea una manera particular de concebir al ser humano, al *Homo sapiens*. Si existiese una respuesta unívoca para la pregunta *qué es el hombre*, afirmaríamos, junto a Peter Sloterdijk (2012), que el hombre es por naturaleza un ser ascético, un ser que se ejercita para ser lo que es, para llegar a ser lo que será. Así pues, su existencia está atravesada por *prácticas declaradas*, aquellas a las que se les reconoce un fin, como por *prácticas no declaradas*, aquellas que, sin darnos mayor cuenta o sin considerarlo siquiera, realizamos como parte de nuestra existencia y pertenencia a determinado grupo social, étnico, lugar geográfico o afinidades ideológicas. En sus términos:

Ser hombre significaría existir dentro de un espacio operativo curvado, donde las acciones repercuten en el propio agente, los trabajos en el trabajador, las comunicaciones en quien se comunica, los pensamientos en el pensante y los sentimientos en el sintiente. Todas esas formas de repercusión tienen, en mi opinión, un carácter ascético, es decir, un carácter de práctica, atribuibles en su mayor parte [...] a modos de ascesis no-declaradas e inadvertidas, o bien a entrenamientos rutinarios ocultos. *Solo las personas que se ejercitan expresamente dejan patente de forma explícita el círculo ascético de la existencia humana.* Son ellas las que crean las relaciones autorreferenciales que obligan al individuo a cooperar en su subjetivación. (p. 148) [énfasis añadido]

Ese carácter de práctica, de *ejercicio* constante sobre sí mismo, de *antropotécnica* constituye la condición *sine qua non* de la producción del cuerpo sujeto; de su ser-en-el-mundo y de sus maneras de vivir en él. Añadamos a este planteamiento filosófico una base antropológica que describe el desarrollo de una morfología específica —bipedismo, ojos en frente, pulgar oponible— como producto del movimiento repetitivo con fines de supervivencia y confort: el bipedismo le da al *Homo sapiens* la ventaja de liberar las extremidades superiores, lo que facilita la recolección y transporte de alimentos, una defensa más robusta en el combate al que se añaden instrumentos contundentes y, por supuesto, la proyección material de su desplazamiento en el espacio, cuestión que depende de la posición de los ojos, un sentido de distancia muy útil para avistar peligros y prepararse para el enfrentamiento o la huida. Empero, la mano es la que da el testimonio más certero de esta configuración corporal:

La mano no es solo el órgano del trabajo; es también producto de él. Únicamente por el trabajo, por la adaptación a nuevas y nuevas funciones, por la transmisión hereditaria del perfeccionamiento especial así adquirido por los músculos, los ligamentos y, en un periodo más largo también por los huesos, y por la aplicación siempre renovada de estas habilidades heredadas a funciones nuevas y cada vez más complejas, ha sido como la mano del hombre, ha alcanzado ese grado de perfección que la ha hecho capaz de dar vida, como por arte de magia, a los cuadros de Rafael, a las estatuas de Thorvaldsen y a la música de Paganini. Pero la mano no era algo con existencia propia e independiente. Era únicamente un miembro de un organismo entero y sumamente complejo. Y lo que beneficiaba a la mano beneficiaba también a todo el cuerpo servido por ella. (Engels, s. f., p. 8)

Si a esta descripción de tipo antropológico le sumamos la dimensión simbólica del sapiens nos encontraremos, al decir de Sloterdijk (2012), con la *práctica repetida*, con la observación rigurosa de movimientos rituales y rutinas sociales destinadas a la cohesión de grupo y al establecimiento de

reglas mínimas de convivencia. Comportamientos que marcan una diferencia entre las sociedades humanas que comparten el mismo tiempo histórico —no así el espacio geográfico— y que se convierten en un arma de conquista usada para imponer y legitimar sistemas de valores, sistemas económicos, ideas de realidad y de verdad.

Esta primera comprensión del hombre como animal ascético nos lleva a la cuestión planteada por Sloterdijk (2012): ¿qué significa y a qué final nos empuja considerar la vida como un ejercicio? En términos existenciales, la vida como ejercicio da sentido a la invitación de Foucault a hacer de la propia vida una obra de arte. La particularidad del *sapiens* reside en la capacidad de imponerse un conjunto de prácticas intencionadas *aprendiendo a ser de otros modos*; lo que repercutirá en la manera en que nos movemos, es decir, en las relaciones que establecemos con otros, con la naturaleza que nos circunda y, en términos más amplios, llevaría a la exploración de otras maneras de vivir, al reivindicar la tesis de la plasticidad del hombre —demostrada con suficiencia por la neurología (Pinzón Castaño y Suárez Prieto, 1992)—.

Como proceso de subjetivación, las prácticas o movimientos repetidos (conscientes o no) se sedimentan solidificando comportamientos y relaciones: ser mujer, ser hombre y todo el repertorio de comportamientos esperables de una y de otro son mecanismos de encarnación y reproducción de movimientos y discursos. ¿Cómo interviene el educador físico allí?, para la respuesta basta una revisión histórica de las prácticas de patio de hombres y mujeres antes de las grandes guerras, el papel que cada género ocupó en ellas y la subsecuente consolidación de sociedades patriarcales.

Para los educadores físicos, en cuanto que gozamos de la licencia *de hacer mover a otros* —o, lo que no es lo mismo, *permitir que otros se muevan*—, esta consideración debería echar por tierra el extendido discurso según el cual las intenciones pueden diferir de las prácticas; es decir, el hecho de que no importe qué se haga, siempre y cuando la intención esté clara. En realidad, lo que podemos rastrear es lo contrario, la intención está ligada de forma

indefectible al movimiento: no se puede esperar que una férrea intención de enseñar trabajo en equipo prospere con prácticas individuales.

Así, pues, las *antropotécnicas*, como “procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2012, p. 24), no solo revelan su naturaleza ontológica: el hombre se mueve y, en virtud de su manera particular de moverse, *es*, crea sociedades, culturas y realidades; además, con ellas, descubre su potencia educativa:

[Abarcan] tanto las variantes del ‘cuidado por uno mismo’ como también todas las modalidades del cuidado de adaptación a lo más alto, [...] incluirían todo el *continuum* vital, cualquier serie de costumbres y los avatares de la vida, comprendiendo en ésta ese aparentemente amorfo ir pasando y el enervamiento más desamparado. (Sloterdijk, 2012, p. 57)

Los seres humanos están *enredados en costumbres*, sentencia Sloterdijk (2012). ¿Qué son las culturas sino la ejercitación constante de esas costumbres, de los hábitos que los incluyen en un grupo determinado y los separan de otros?, mediante maneras de comer, de organizarse, de comunicarse, de dormir, de amar, de construir casas. En línea con el *materialismo cultural* de Marvin Harris (1991), son discursos y prácticas —el mundo de la representación—, hábitos, pasiones, mecanismos de explicación que nos da el mundo —nuestro mundo— de nosotros mismos:

Artefactos, prácticas, normas y relaciones culturales constituyen la mayor parte de nuestro entorno. Los humanos no pueden comer, respirar, defecar, aparearse, reproducirse, sentarse, trasladarse, dormir o tumbarse sin seguir o expresar algún aspecto de la cultura de su sociedad. (p. 38)

El despliegue de la costumbre se hace en el seno de las sociedades que son, de acuerdo con Gabriel Tarde (2013), el escenario colectivo donde

uno es según las condiciones materiales (terreno, clima, modos de producción, recursos naturales), así como el conjunto de gestos compartidos, es decir, experiencias intersubjetivas que configuran la cultura. Cultura y sociedad son una amalgama informe y compleja en el que los sujetos se producen y reproducen:

Repetición significa producción conservadora, causación simple y elemental sin ninguna creación ya que el efecto, elementalmente, reproduce la causa, como así lo muestra la transmisión del movimiento de un cuerpo a otro o la comunicación de la vida de un ser vivo al retoño nacido de él. (p. 40)

En definitiva, la educación física —poder pedagógico que inscribe en nosotros maneras particulares de movernos— usa la repetición como mecanismo privilegiado. En este punto, no está equivocada, porque *nada resiste al entrenamiento*, como resalta Michel Serres (2011) en *Variaciones sobre el cuerpo*. El *quid* de la cuestión está en que instala, casi al margen del sujeto, *programas* inscritos en marcos de saber-poder que acompañan estos movimientos o prácticas, con discursos individualizantes como la salud, el bienestar, el *fitness* y otros homogenizadores, como la superioridad racial o étnica, los cuales disparan en cada uno la repetición de lo mismo. Por lo que la clave está en el rol del sujeto frente a la repetición. Un rol activo en el que sabe qué repite y qué quiere repetir o un rol pasivo en el que lo que se repite es el *programa de otros*. A este respecto, Sloterdijk (2012) menciona:

La explicación se basaría en la ambivalencia de la cosa misma: con el poder de la repetición se comprende, al mismo tiempo, la doble naturaleza de la repetición como repetición repetida y repetición que hace, a su vez, repeticiones. Esto resalta patéticamente la diferencia entre lo activo y lo pasivo en el sujeto de la repetición. Ahora se entiende: no se daría únicamente el sentimiento que se siente, sino también el sentimiento que se hace sentir; no sólo la costumbre ejercida, sino también la que ella misma ejerce; no sólo las representaciones representadas,

sino también las que hacen representaciones. La posibilidad se conjuga cada vez en participio activo: bajo esta forma la persona activada se alzaría, como sintiente, ejercitante y representante, frente a la sentida, ejercitada y representada. Con ello se va escindiendo paulatinamente un hombre-sujeto de un hombre-objeto. (p. 256)

Este *proyecto curricular particular* acogió la noción de ejercicio de esta perspectiva antropotécnica, es decir, le apuntó a volver el poder de la repetición contra la repetición. Esto significa, poner en marcha la acción autoplástica del *Homo artista*, el ser humano situado por encima del hábito malsano, cuestión clave para comprender cómo la interacción con dispositivos info-tecnológicos reproduce sujetos útiles para el capitalismo rampante o sujetos que se arriesguen a configurar relaciones de producción de soluciones con lo Otro, en este caso, la tecnología.

Asimismo, asumió la educación como un proceso natural, continuo e inacabado que no se limita a espacios escolares ni tiene su cuna allí, sino que se extiende y diversifica sus maneras de operar en las culturas, al volverse vital para garantizar la sobrevivencia de las especies. En ese sentido, compartimos la visión de Abbagnano y Visalberghi (2016), según la cual “la educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos” (p. 11).

Movimiento

El movimiento físico-analítico está pensado para un cuerpo perfectamente localizado, medible, evaluable. Según este enfoque, el cuerpo es una entidad fija y delimitada, cuya capacidad de movimiento se desglosa en partes discretas y cuantificables. Este cuerpo es observado y analizado en términos de coordenadas espaciales y temporales específicas; cada uno de sus desplazamientos se registra y evalúa con precisión matemática. La biomecánica y la fisiología del ejercicio, por ejemplo, operan bajo esta premisa, con el uso de instrumentos y métodos que descomponen el movimiento en fases estáticas para su estudio y mejora.

No obstante, como afirma el filósofo francés Henri Bergson (1972), esta visión segmentada y estática del movimiento desconoce su verdadera naturaleza dinámica y continua. Al fragmentarlo en instantes inmóviles, su esencia se desnaturaliza, transformándolo en una serie de posiciones fijas. Esta mirada lo reduce a una sucesión de momentos estáticos, que limitan nuestra comprensión de su fluidez y de su capacidad transformadora. Bergson (1972) critica esta percepción reduccionista al señalar:

Razonamos sobre el movimiento como si estuviese hecho de inmovilidades, y, cuando lo observamos, lo reconstituimos con inmovilidades. El movimiento es para nosotros una posición, luego una nueva posición, y así indefinidamente. Es cierto que nos decimos que debe haber otra cosa y que, de una posición a una posición, hay el *pasaje* por el cual se colma el intervalo. Pero apenas fijamos nuestra atención en ese pasaje hacemos de él una serie de posiciones, libres para reconocer también que entre dos posiciones sucesivas hay que suponer un pasaje. Postergamos indefinidamente el momento de considerar ese pasaje. Admitimos que existe, le damos un nombre, y eso nos basta. Una vez en regla en ese aspecto, nos volvemos hacia las posiciones y preferimos tratar con ellas. Tememos instintivamente las dificultades que suscitaría a nuestro pensamiento la visión del movimiento en lo que tiene de movable; y tenemos razón, puesto que el movimiento ha sido cargado por nosotros de inmovilidad. *Si el movimiento no es todo, no es nada*; y si hemos primeramente planteado que la inmovilidad puede ser una realidad, el movimiento se escurrirá entre nuestros dedos cuando creeremos poseerlo. (p. 119) [énfasis añadido]

Su postulado apoya la idea de una nueva y necesaria comprensión del movimiento en la educación física pensado —también— para el cuerpo posorgánico multilocalizado, mutable e hiperconectado; para ese ser ejercitante pluridimensional. Bergson (1972) nos invita a trascender la percepción estática y fragmentada del movimiento para entenderlo como un flujo continuo y sustancial. Un movimiento, no de traslación, sino de *vibración*:

Lo real no son los “estados”, simples instantáneas tomadas por nosotros también a lo largo del cambio; al contrario, lo real es el flujo, la continuidad de la transición, el cambio mismo. Este cambio es indivisible y también sustancial [...] No existe aquí sino un impulso ininterrumpido de cambio, de un cambio siempre adherido a sí mismo en una duración que se alarga sin fin. (p. 14)

Asumimos, pues, tiempo y movimiento como flujos inmanentes al sujeto. El tiempo que en su naturaleza fluye hacia adelante, es el movimiento que se sucede interminablemente —aún más allá de la muerte—. En términos educativos, este movimiento procuraría una duración cuya intensidad aumente y mantenga el flujo a condición de que haya una actividad reflexiva, es decir, un regreso sobre sí, un examen interno que evoque la capacidad autoplástica del ser, *un continuo hacerse a sí mismo*.

La noción de *movimiento vibratorio* se arraiga, entonces, en una comprensión más amplia de la subjetividad. Aquello que, en principio, mueve al ser *sentipensanteactuante*, como suele decir la maestra Judith Jaramillo, es una reflexión profunda sobre su existencia. Este tipo de movimiento tiene el potencial de provocar un cambio en la manera en que nos relacionamos con otros y con la tecnología. En lugar de ser una repetición de lo mismo, el movimiento vibratorio implica una *resonancia* extendida a las acciones de relacionamiento. La vibración interna, fruto de una reflexión continua, se traduce en un dinamismo que permea todas nuestras prácticas virtuales y actuales, mientras promueve un sentido de continuidad y transformación que resulta esencial en la proyección de la vida en común.

De esta manera, el mecanismo de acción de este movimiento podría describirse así: al apuntar directamente al ser sintiente, mediante la confrontación con sus modos de repetición más encarnados, se desencadena una incomodidad que conduce al cuestionamiento de las formas en que ideas, creencias y proyectos —de hombre, de nación, de éxito, etc.— se han hecho carne. El sujeto empieza a vibrar en intensidades que, dirigidas educativamente, llegarán al clímax. Si estamos prestos al momento en

el que la vibración empieza a ceder ante certezas, creencias, marcos de saber-poder, como maestros sugerimos una reflexión, un regreso sobre nosotros mismos en el que observemos la afectación producida, y la orientamos hacia una reflexión que se encarna, que se hace cuerpo: *en lo que pareciera absoluta quietud se revela el movimiento indivisible, transformador, vibratorio*. Ahora bien, nuestro posicionamiento epistemológico se resume en la figura 3.4:

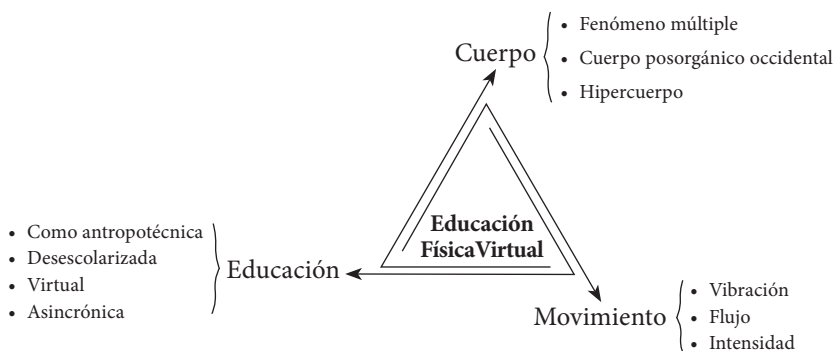


Figura 3.4. Configuración de una educación física virtual

Fuente: elaboración propia.

Cuerpo-objeto-cuerpo: nuestra relación con lo Otro tecnológico

El tránsito a la virtualidad que imaginábamos —gracias a películas y libros— pleno de hologramas y tecnologías espectaculares, contrasta con la realidad que vivimos durante la pandemia. En lugar de interfaces futuristas, nos encontramos con agotadoras reuniones en Zoom, clases virtuales y redes sociales que, aunque útiles, distaban de la magia que habíamos anticipado. Este contraste entre expectativas y realidad nos reveló que la virtualidad no es un sustituto perfecto de lo presencial, sino un espacio con sus propias reglas, limitaciones y contingencias. Por ello, hablar de la posibilidad de una educación física *desde y en* la virtualidad exige la construcción

de una relación distinta: cuerpo-objeto-cuerpo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:⁶

- Esta relación inicia con el sujeto que se sitúa frente al dispositivo. No se trata de un cuerpo abstracto, sino de un cuerpo situado en un contexto histórico, social y afectivo. Sus gestos, su voz, su respiración y sus movimientos constituyen el punto de partida de toda mediación tecnológica. La cámara, el micrófono o el sensor no inventan nada: solo capturan lo que un cuerpo ya expresa, pero al mismo tiempo reconfiguran esa expresión porque obligan a habitarla de otra manera —por ejemplo, frente a una cámara fija, dentro de un cuadro limitado, bajo la mediación de la conectividad—.
- El *objeto tecnológico* —computador, tableta, celular, consola, avatar, plataforma digital— más allá de un medio de transmisión, es un mediador activo que *traduce, amplifica y transforma* la acción corporal. En un sentido bergsoniano, podría decirse que el objeto tecnológico introduce una duración, un desvío o una variación que modifica la experiencia: ver un cuerpo en pantalla nunca es lo mismo que verlo en la inmediatez de lo presencial. El dispositivo crea nuevas condiciones de percepción y de acción: filtra lo visible, organiza el espacio de interacción y determina el tipo de vínculos posibles. Así, el objeto media y, a la vez, genera un campo de experiencia híbrido entre lo físico y lo virtual.
- El *otro cuerpo* es el que recibe, interpreta y responde a la acción mediada. Pero ya no es solo un *otro* frente a *mí*, sino un cuerpo múltiple, fragmentado y expandido: puede ser un grupo de estudiantes conectados desde distintos territorios, un profesor que observa desde

6 El PCLEF (2004) propone tres relaciones fundamentales: cuerpo-cuerpo, cuerpo-objeto y cuerpo-objeto-objeto. La *relación cuerpo-cuerpo* se enfoca en la experiencia compartida como un espacio de autoconocimiento y conexión con otros; el cuerpo es entendido como un vehículo de expresión y comunicación. La *relación cuerpo-objeto* explora cómo el cuerpo interactúa con herramientas, técnicas y diseños de movimiento, para integrar lo físico con lo cultural y lo simbólico. Finalmente, la *relación cuerpo-objeto-objeto* amplía esta interacción al contexto social y cultural, en que el cuerpo se vincula con múltiples objetos y prácticas que definen su experiencia en un entorno colectivo.

otro país, o incluso un conjunto de avatares y perfiles que representan presencias humanas. Lo crucial aquí es que la mediación tecnológica transforma la intersubjetividad: el encuentro entre cuerpos ya no depende únicamente de la proximidad física, sino de una red de señales, imágenes y sonidos que circulan por el objeto tecnológico.

Diseño y desarrollo de la propuesta educativa

Sobre la base del reposicionamiento epistemológico anterior, esta propuesta educativa inició un movimiento de *reterritorialización* de la educación física en el ciberespacio, cuyo escenario primario fue el canal *Seres Movientes*, construido en la plataforma de *hosting* YouTube.⁷ La elección respondió a los siguientes tres criterios:

1. La plataforma es un espacio *conocido* que favorece la difusión, la interacción de los participantes y la interconexión con otras arquitecturas virtuales: blogs, wikis, portales de noticias.⁸
2. Garantiza el acceso desde diferentes dispositivos y ubicaciones geográficas.
3. Proporciona herramientas de análisis tanto cuantitativo como cualitativo, lo que robusteció la evaluación de la propuesta en términos de viabilidad y potencia de su desarrollo proyectivo.

Estos criterios se pusieron en juego en un modelo pedagógico que tuvo como inspiración los principios del rizoma, expuestos por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997) adaptados a la dinámica de la plataforma.

7 El canal está disponible en este enlace: <https://www.youtube.com/@seresmovientes6452>

8 “Con Arquitectura Virtual nos referimos al resultado de un espacio virtual pensado y diseñado mediante unas condiciones de uso (políticas de privacidad, términos de servicio y reglas), de programación (de su algoritmo) y de interacción (interfaz), en el que se disponen *intencionalmente* herramientas, artefactos y conexiones con otras arquitecturas moldeando así reglas espaciotemporales y de acción que favorecen cierto modo de relación entre sus habitantes” (Sarmiento, 2024, p. 63).

Los principios 1 y 2, *conexión y heterogeneidad*, permiten que cualquier punto del rizoma se conecte con cualquier otro y, a su vez, hace que varias conexiones en el mismo punto funjan como aglutinadoras de pluralidades lo que produce nuevos tallos y raíces. YouTube funciona a través de conexiones horizontales entre videos, canales y usuarios. Los videos están interconectados gracias a las recomendaciones automáticas, las listas de reproducción compartidas y los enlaces entre videos relacionados, es decir, *Seres Movientes* no es un espacio cerrado sobre sí mismo, al contrario, tiene múltiples vasos comunicantes con otros canales e incluso con otro tipo de arquitecturas virtuales por lo que los usuarios pueden navegar libremente y descubrir contenido sin seguir una jerarquía rígida.

El principio 3, *multiplicidad*, aclara la naturaleza del rizoma que no deja reducirse ni a lo uno ni a lo múltiple, ya que, por agenciamiento, produce un aumento de dimensiones en la virtualidad. En este espacio coexiste una multiplicidad de temas, estilos y géneros de videos. No hay un único tipo de contenido o un tema dominante; por el contrario, hay diversidad de creadores y de públicos que generan y consumen contenido, desde tutoriales y videoblogs, hasta música, análisis político, divulgación científica y educación, entre muchos otros.

El principio 4, *rupturas asignificantes*, rompe, alarga, prolonga, alterna, varía o quiebra líneas de significación y las restablece a partir de nuevas conexiones que amplían el territorio de acción, característica que se evidencia en la confluencia de puntos de vista opuestos y complementarios. Con los principios 5 y 6, *cartografía y calcomanía*, comprendemos que el canal, como parte del rizoma, es un mapa en constante cambio y expansión; por ello, es susceptible de ser alterado y adaptado según las necesidades, resultando en un modelo productivo y experimental. Los algoritmos de recomendación y las tendencias de contenido hacen que la plataforma se adapte a los intereses cambiantes de los usuarios. Los creadores y los espectadores exploran nuevos territorios de contenido y nichos de audiencia, que forman una red dinámica de interacciones.

Macroestructura de la propuesta educativa

La estructura general de la propuesta o macroestructura fue pensada a través de nodos problémicos para explorar relaciones en tres niveles: *subjetivo*, *intersubjetivo* y *trascendental*; esto es, relación consigo mismo, relación con los otros y relación con lo Otro. Además, se incluyó una línea temática dedicada a la fundamentación epistemológica. El eje transversal a la propuesta fue la producción de subjetividades vinculadas a problematizaciones sobre los componentes del cuerpo posorgánico occidental descritos con anterioridad. De este modo, la estructura se resume en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Macroestructura de la propuesta educativa

Nodos problémicos	Eje transversal	Problematizaciones	Para reflexionar
Relación consigo mismo (cuerpo subjetivo)	Producción de subjetividades	Filtros y avatares	¿Quién eres cuando estás en internet?
		Seres ejercitantes	¿Qué estás haciendo?
		Ascetas contemporáneos	¿En quién te estás convirtiendo?
Relación con los otros (cuerpo intersubjetivo)		Movimiento(s)	¿Qué se mueve de ti cuando estás en internet?, ¿qué puedes mover en otros a través de la red?
		Relación con lo Otro (relación trascendental)	Hombre y técnica, ¿qué tan natural es esta relación?
Epistemología de la educación física		Educación física y virtualidad	¿Es posible pensar en educación física virtual?
		Educación física y educación corporal	¿Estoy <i>físicamente</i> educado?
		Educación de los sentidos	¿Me gusta o me <i>debería</i> gustar?

Fuente: elaboración propia.

A nivel metodológico, la propuesta se estructuró como dos flujos de vibración: uno de *ida* y otro de *vuelta*; este último rebota en el punto inicial y permite el flujo de ida nuevamente. El flujo tiene como punto de partida el propósito de formación. Al llegar al canal, los participantes no encuentran un saber que deban aprender de memoria, sino que se ven confrontados con problematizaciones, como el uso de filtros sobre el cuerpo y las implicaciones de asumir diferentes naturalezas en línea.

La maestra, utilizando las posibilidades de la virtualidad, pone a los participantes *en relación con* diversas perspectivas de análisis sobre problemáticas cotidianas e invita a leer, de manera crítica, los contenidos informacionales y argumentativos que se presentan. Por lo tanto, se buscó que las perspectivas desarrolladas produjeran tensión e inquietud —aquí empieza el movimiento de rebote—, para que los participantes deban cuestionarse, *ejerciten* su pensamiento crítico, reflexionen sobre sus propias prácticas y vibren en otras intensidades haciendo que el propósito de formación se actualice, es decir, tenga efecto *real* (figura 3.5).

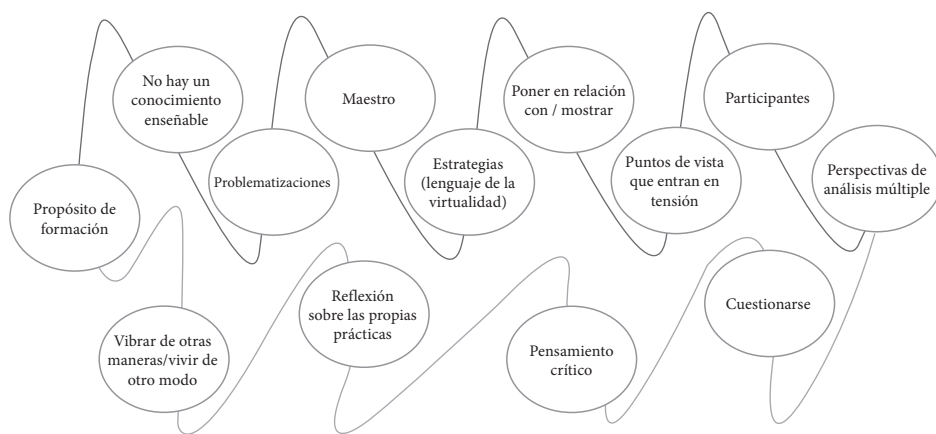


Figura 3.5. Acción del movimiento vibratorio

Fuente: elaboración propia.

La propuesta recurrió al video de mediana duración para el abordaje de cada uno de los nodos problemáticos, cuyo fin ulterior es provocar en los cibernautas el aumento en la intensidad de su movimiento vibratorio, al tiempo que les da herramientas para agenciarlo mediante la sugerencia de ciertas reflexiones que dejan en evidencia la potencia de sus actos en la acción autoplástica de su subjetivación. De este modo, cada video debe asumirse como una sesión de encuentro asincrónico. Para elaborarlos, se usaron diversos recursos narrativos y escenográficos, como voz, música, imágenes, sonidos, pinturas, avatares, entre otros. La participación de los cibernautas fue espontánea, reflexiva y propositiva.

Contexto de aplicación: YouTube

Como se mencionó al inicio, la propuesta se llevó a cabo en YouTube, una plataforma de videos fundada el 14 de febrero del 2005 por tres antiguos empleados de PayPal: Steve Chen, Chad Hurley y Jawed Karim. Fue concebida como un sitio web para compartir videos personales, pero rápidamente creció hasta convertirse en un fenómeno global que abarca una amplia gama de contenidos. Desde sus inicios, YouTube ha sido un espacio donde los usuarios cargan, ven y comparten videos en una variedad de formatos y géneros. La plataforma ha evolucionado significativamente pasando de ser un sitio web simple a una arquitectura compleja que maneja enormes cantidades de datos y transmisiones en tiempo real.

Sus usuarios se ubican en un espectro que se extiende desde creadores individuales hasta grandes empresas de medios. La plataforma ha dado lugar a la aparición de personalidades famosas y ha permitido a muchos usuarios construir comunidades en torno a intereses específicos. En términos educativos, la plataforma ha sido aprovechada como un recurso educativo informal (Ramírez, 2016). Muchos canales ofrecen tutoriales, cursos completos y explicaciones detalladas sobre una considerable gama de temas, desde matemáticas, ciencias, artes y, cómo no, deportes. YouTube

también es objeto de controversias y polémicas desde su aparición. Problemas como la moderación de contenido, los derechos de autor, la publicidad inapropiada y el discurso de odio han sido temas recurrentes que aún no encuentran solución definitiva.

YouTube está disponible en 80 idiomas y hace presencia en más de 100 países alrededor del mundo, con una penetración del 95 % en el internet mundial. Se reportan más de 1900 millones de usuarios al mes con 1000 millones de horas de visualización. Es el segundo motor de búsqueda más grande del mundo después de Google. Al saber que el 70 % de visitas provienen de dispositivos móviles, se amplía la posibilidad de encontrar todo tipo de población en la plataforma. Cada usuario tiene la libertad de suscribirse a los canales que sean de su interés, sin límite. De acuerdo con sus hábitos de búsqueda, el algoritmo le recomendará videos y canales afines. Por ello, la población a la que se dirigió nuestra propuesta fue itinerante e indeterminada, clasificada en función de su interacción:

- Aquellos que sienten especial interés por las temáticas del canal y visualizan las sesiones publicadas en cuanto se suben a la plataforma —por lo general son suscriptores del canal—.
- Otros que pueden ser suscriptores o no y solo asistieron a las sesiones que más llamaron su atención, de acuerdo con su afinidad temática.
- Visitantes de única vez, que llegaron al canal por recomendación de YouTube o de otro usuario, asistieron a una sesión y no tuvieron más interacción con otras sesiones.

Diseño de las sesiones

Cada uno de los videos elaborados tenía la pretensión de fungir como ambiente de aprendizaje. Por ello, su organización dentro del canal se hizo teniendo en cuenta que el orden de subida correspondiera al propósito formativo de la propuesta, de modo que las sesiones abordaran


de manera planeada cada uno de los nodos problemáticos y profundizara en ellos. Esta disposición permitió un abordaje flexible: los participantes estaban en total libertad de adentrarse en las discusiones propuestas en cada nodo, según sus preocupaciones e intereses. En consecuencia, las relaciones entre nodos podían disiparse y reconfigurarse sin que afectara el propósito formativo. Además, a la disposición de elementos dentro de las sesiones (voz, música, imágenes, gifs, etc.), siguió una planeación rigurosa que guiaba la experiencia sensible. Así las cosas, los videos podían ser vistos de acuerdo con el nodo problemático (cuerpo sujeto, intersubjetividad, cuerpo trascendental), según la cronología de subida o, incluso, podían conectarse con otros. En las tablas 3.2 a 3.8, se presentan los microdiseños de cada sesión.

Tabla 3.2. Microdiseño sesión 1: *Sapiens* y técnica

Video 1 <i>Sapiens</i> y técnica			
Nodo problemático Relación con lo Otro			
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=o059167vpUQ			
Pregunta problema ¿Es la tecnología enemiga del hombre?		Propósito de la sesión Interrogarse sobre la relación <i>sapiens</i> -técnica.	
Duración de la sesión 12 minutos		Recursos educativos <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de archivo (fotos, películas, series de televisión, noticias, etc.) • Voz • Sonido ambiente • Citas textuales de autores de referencia 	
Técnica narrativa Voz en <i>off</i>		Metodología Mayéutica socrática	
Momentos del video/ desarrollo de la sesión			
7'02"	Tecnología hija del <i>sapiens</i> (y de otros animales)	Breve recorrido histórico por el desarrollo de la tecnología del <i>sapiens</i> (no es el único animal que elabora herramientas)	Pausa reflexiva
2'18"	Resolución de problemas vs. política	Reflexión crítica sobre la utilidad de la técnica y el papel de la política de oficio	Pausa reflexiva
3'12"	Las tecnologías del siglo XXI y la subjetividad	Mirada crítica sobre los discursos que dejan a la técnica como causante de guerras, desigualdad y muerte, sin interrogar la responsabilidad de su creador: el ser humano	Cierre del video: invitación a reflexionar e interactuar
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Contraposición de argumentos • Formulación de cuestionamientos 		Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios


Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.3. Microdiseño sesión 2: Educación física y virtualidad

Video 2 Educación física y virtualidad		
Nodo problemático Epistemología de la educación física		
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=Z8B9HhOQuFU		
Pregunta problema ¿Se puede <i>hacer</i> educación física virtual?	Propósito de la sesión Proponer el contexto en el que una educación física virtual se hace posible y necesaria.	
Duración del video Entre 12 y 16 minutos	Recursos educativos <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de archivo • Voz en <i>off</i> • Textos en pantalla 	
Técnica narrativa Video ensayo	Metodología Ejemplificación	
Momentos del video/ desarrollo de la sesión		
3'00"	Presentación general del contexto globalización e internet de las cosas	
4'20"	Ejemplos históricos de aprendizaje de técnicas de movimientos y maneras de ser sin necesidad de acudir a la presencialidad (uso de grabados, libros sagrados y manuales.)	
6'10"	¿Tiene el maestro un papel en la virtualidad? Práctica docente, escuela y relación maestro-estudiante	
3'	Mediación y <i>experiencia corporal</i>	
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes ¿es plausible pensar que la tecnología desplazará a los maestros?	Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios


Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.4. Microdiseño sesión 3: Filtros y avatares

Video 3 Filtros y avatares		
Nodo problémico Cuerpo sujeto: relación consigo mismo		
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=yAwwOEhvcZ0		
Pregunta problema ¿Eres tú el de la foto?	Propósito de la sesión Propiciar una lectura crítica sobre la imagen corporal, el cuerpo normativo y otros modos de subjetividad en internet.	
Duración del video Entre 8 y 12 minutos	Recursos educativos <ul style="list-style-type: none"> • Fotografías • Filtros • Avatares de diferentes plataformas • Noticias 	
Técnica narrativa Avatar interactivo	Metodología Experiencias compartidas	
Momentos del video/ desarrollo de la sesión		
En esta sesión, se diseñó un personaje interactivo y un guion que posibilitó el tránsito del primero por diferentes plataformas, para describir sus características, dinámicas de interacción y las condiciones en las que pone a los sujetos sobre sí mismos.		
Aspectos a tener en cuenta		
<ul style="list-style-type: none"> • Filtros sobre el propio cuerpo. • Avatares, como posibilidad de tener otro cuerpo. • Posibilidades de ser otros en internet (<i>ser</i> de otro género, <i>ser</i> otro ser, <i>ser</i> de otra naturaleza no humana). 		
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes	Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios
	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación de diferentes fuentes de análisis y exploración de aplicaciones • ¿Cuántos de ustedes han sido ustedes, cuántos han sido otros y cómo eso los ha afectado en su vida cotidiana? • ¿Qué imagen tienen de sí mismos y quiénes creen que son? 	

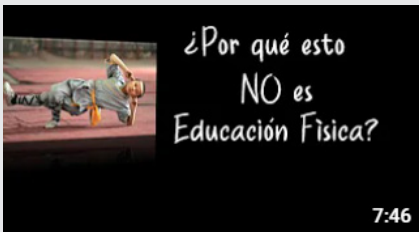
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.5. Microdiseño sesión 4: Movimiento(s)

Video 4 Movimiento(s)		
Nodo problémico Cuerpo intersubjetivo: relación con los otros		
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=xoA0Tb9iuyY&t=12s		
Pregunta problema ¿Qué se mueve <i>de</i> ti cuando estás en internet? ¿Qué puedes mover en otros a través de la red?		Propósito de la sesión Discutir alrededor del movimiento en la educación física al proponer el movimiento vibratorio como alternativa.
Duración del video Entre 3 y 6 minutos		Recursos educativos <ul style="list-style-type: none"> • Diagramas • Fragmentos de películas • Imágenes
Técnica narrativa <i>Stop motion</i>		Metodología Expositiva
Momentos del video/ desarrollo de la sesión		
2'30"	Discusión acerca de la polisemia del término: movimiento social, movimiento político, movimiento telúrico, etc.	
2'	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura del discurso con el análisis filosófico de Bergson (siglo xx): el movimiento es duración • Es imposible estar quieto • La vida es un solo movimiento que no se ha detenido 	
1'40"	<ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones del movimiento <i>vibratorio</i> • La vida que vibra: afectos, afecciones, cuerpos interconectados. 	
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes <ul style="list-style-type: none"> • En este momento ¡detente! • ¿Qué ha pasado entre el movimiento anterior y el que viene? 	Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.6. Microdiseño sesión 5: Educación física y educación corporal

Video 5 Educación física y educación corporal		
Nodo problemático Epistemología de la educación física		
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=JZgj99LEX40&t=7s		
Pregunta problema ¿Estoy físicamente educado?	Propósito de la sesión Presentar la tesis según la cual la educación corporal es connatural al hombre mientras que la educación física es una forma de educación corporal surgida en la sociedad occidental del siglo XVII.	
Duración del video Entre 5 y 8 minutos	Recursos educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Documentales • Fotografías de varios pueblos y culturas 	
Técnica narrativa Minidocumental	Metodología Diálogo de saberes	
Momentos del video/ desarrollo de la sesión		
4'30"	El cuerpo se educa de muchas maneras: prácticas culturales sobre el cuerpo, formación de guerreros, prácticas matrimoniales o rituales.	
2'15"	Emergencia de la educación física como una forma de educación corporal debido a su contexto: escuelas gimnásticas y guerra, burguesía y deporte, creación de las ciudades y la necesidad de higienizarlas, creación de la escuela para mantener a los niños que no trabajaban.	
1'	Educación física como práctica social de occidente requiere de tres factores importantes: <ol style="list-style-type: none"> 1. La consolidación del cuerpo orgánico. 2. El movimiento como formador (del cuerpo, del carácter, de la moral). 3. La higienización individual y poblacional. 	
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes ¿Cuál ha sido tu educación física y según lo propuesto cuál ha sido tu educación corporal?	Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios


Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.7. Microdiseño sesión 6: Seres ejercitantes y ascetas contemporáneos

<p>Video 6 Seres ejercitantes y ascetas contemporáneos</p>		
<p>Nodo problemático Cuerpo intersubjetivo: relación con los otros</p>		
<p>Enlace https://www.youtube.com/watch?v=N81DdmNNx1I</p>		
<p>Pregunta problema ¿Qué estás haciendo? ¿En qué te estás convirtiendo?</p>		<p>Propósito de la sesión Contrastar con ejemplos las prácticas declaradas y no declaradas de forma modular, para cambiar la idea sobre el ejercicio.</p>
<p>Duración del video Entre 8 y 10 minutos</p>		<p>Recursos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotografías • Pinturas • Relatos literarios
<p>Técnica narrativa Voz en <i>off</i></p>		<p>Metodología Ejemplificación modular</p>
<p>Momentos del video/ desarrollo de la sesión</p>		
<p>5'50"</p>	<p>Sobre las prácticas declaradas</p>	
	<p>Ejemplos históricos: la escuela, la religión.</p>	
<p>3'50"</p>	<p>Sobre las prácticas no declaradas</p>	
<p>Sin límite de tiempo</p>	<p>Actividades de los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Contraposición de argumentos • Formulación de cuestionamientos 	<p>Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.8. Microdiseño sesión 7: Exploración sensitiva

Video 8 Exploración sensitiva		
Nodo problemático Epistemología de la educación física		
Enlace https://www.youtube.com/watch?v=7oZmKUKAaIA		
Pregunta problema ¿Me gusta o me <i>debería</i> gustar?	Propósito de la sesión Demostrar que los sentidos son educables.	
Duración del video Entre 3 y 5 minutos	Recursos educativos <ul style="list-style-type: none"> • Extractos de documentales • Películas 	
Técnica narrativa Documentales	Metodología Expositiva	
Momentos del video/ desarrollo de la sesión		
5'14"	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción cultural de los sentidos • Exploración a partir de fotografías, fragmentos literarios, sonidos alternados entre mono y estéreo, silencios. 	
Sin límite de tiempo	Actividades de los participantes No hay preguntas, los comentarios son libres.	Evaluación de la sesión Cantidad de visitas vs. cantidad de interacciones y comentarios

Fuente: elaboración propia.

Resonancias

Este apartado muestra la *resonancia* de la propuesta en su aplicación piloto. En principio, se presenta en términos cuantitativos mediante las gráficas analíticas proporcionadas por la plataforma, a partir de criterios de tráfico y compromiso con el canal (*engagement*) que muestran el alcance de la propuesta (figura 3.6). De esta manera, obtuvimos los siguientes datos:

- Cantidad de visualizaciones → 1044.
- Tiempo total de visualización → 21,1 horas.
- Cantidad de suscriptores → 51.
- Total de impresiones → 2314.⁹
- Porcentaje de clics en las impresiones → 26,6 %.

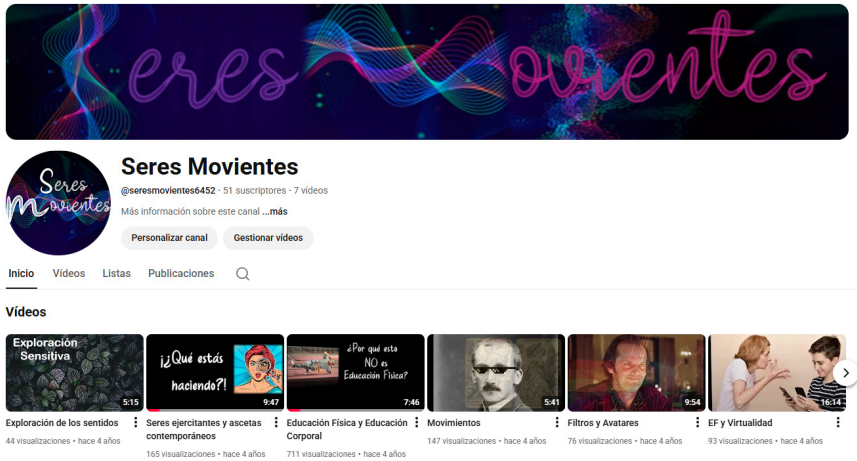


Figura 3.6. Página inicial del canal Seres Movientes

Nota: adaptado de YouTube (2025).

Los datos evidencian un impacto positivo en la receptividad del canal, ya que el número de visualizaciones supera el número de suscriptores. A la par, nos permite reconocer que el video más visto del canal, *¿Por qué esta NO es Educación Física?*, tiene la particularidad de ser uno de los más cortos (7 min 46 s), hecho que no resulta aislado de las analíticas generales de la plataforma, puesto que, al ser un espacio con abundante oferta, la preferencia por contenidos de corta duración permite una exploración fluida que abarque o conquiste nuevos intereses en los cibernautas.

9 Valor referido a la cantidad de veces que los videos fueron recomendados a perfiles no suscritos al canal.

De acuerdo con las analíticas de YouTube, la mayoría de los visitantes del canal fueron mujeres con un 66,9 % de tráfico. Este dato nos permite, por un lado, reforzar la estética narrativa del canal para mantener la atención de este público y, por otro, experimentar con nuevos formatos para medir el nivel de impacto en otras poblaciones. Por otro lado, la mayoría de los visitantes del canal llegan a través de impresiones de enlaces compartidos (74,6 %), mientras que solo 4,3 % llega a los contenidos con el uso del buscador de la plataforma.

Al analizar el origen de las suscripciones vemos que el 65 % proviene directamente del canal y 35 % de la página de visualización del video, es decir, quienes se suscribieron lo hicieron en la página principal del canal y los demás, después de ver un video en particular. En cuanto al tipo de dispositivo usado para acceder al contenido nos encontramos la misma tendencia de las analíticas generales de la plataforma: la mayoría de las visualizaciones (73,7 %) proviene de teléfonos móviles, seguidos por el ordenador con un 24,6 % y el televisor o la tableta con un 0,9 % respectivamente. Asimismo, la mayoría de las interacciones es positiva con un total de 132. Respecto al volumen de visualizaciones, las interacciones son considerablemente más bajas, solo el 19,7 % de quienes ven los videos interactúan con el contenido. Hasta el momento, no hemos tenido interacciones con el botón “No me gusta”.

Un segundo balance, ahora en términos cualitativos, pone de manifiesto la potencia de desarrollo de la propuesta debido al significativo alcance en su fase inicial. Si bien el aumento en el volumen de interacción es la tarea más difícil, los comentarios de internautas muestran que las sesiones movilizan la interacción propositiva. El canal ha recibido, hasta el momento del análisis, un total de 31 comentarios sea en respuesta a las reflexiones propuestas o a las perspectivas abordadas en la sesión (figuras 3.7-3.9).

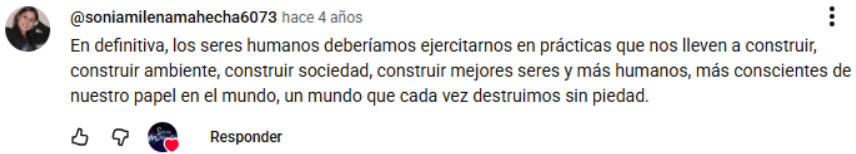


Figura 3.7. Interacción de una participante

Nota: este comentario fue dejado en el video Seres ejercitantes y ascetas contemporáneos, para responder a la pregunta: ¿en qué prácticas crees que nos deberíamos ejercitar como sociedad para llegar a ser de otros modos?

Fuente: adaptado de YouTube (2025).

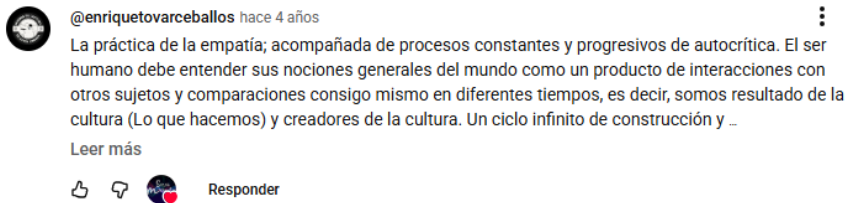


Figura 3.8. Comentario reflexivo

Nota: reflexión que responde al cuestionamiento sobre el papel de la cultura en la instauración de maneras de ser y estar en el mundo.

Fuente: adaptado de YouTube (2025).

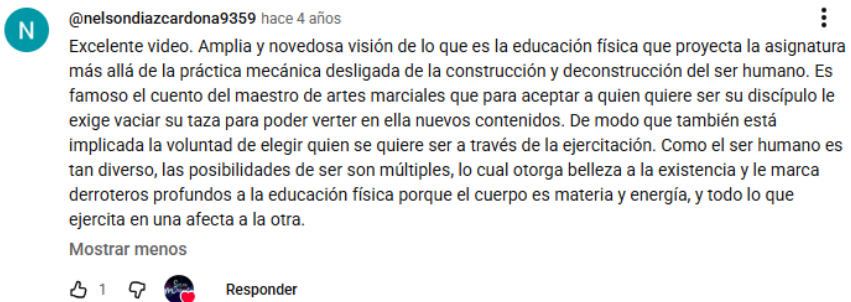


Figura 3.9. Comentario reflexivo

Nota: el comentario rescata la potencia de una educación física más allá del escenario escolar.

Fuente: adaptado de YouTube (2025).

Lo anterior anima, por ejemplo, al uso de herramientas como las transmisiones en vivo guiadas por experimentaciones colectivas seguidas de conversatorios, que favorezcan una comunicación más directa con el canal, hacer preguntas, proponer y discutir, lo que incentivaría la participación de la comunidad y fortalecería un vínculo entre la propuesta de educación informal y los espacios formales a través de metodologías como las denominadas *flipped class room*, en las que se invierten los elementos tradicionales de la clase. Los conceptos o relaciones, por lo tanto, son abordados por los estudiantes antes de la sesión de clase, para que tengan un espacio de reflexión antes del encuentro.

Para finalizar, es menester hacer un balance en términos socioculturales y educativos. Desde que se proyectó esta apuesta por una educación física virtual hasta que se recogen los resultados preliminares de su puesta en marcha, no han sido pocos los aprendizajes y las modificaciones a nivel existencial y subjetivo que se producen. Entre las vicisitudes de una propuesta compleja, difícil de asir y comunicar, sobre todo, cuando los discursos en torno a la tecnología y nuestra relación con esta son tan oscuros y desesperanzadores, significó un reto, un movimiento, ora fluido, ora caótico e irrefrenable. Empero, ante los miedos, las confusiones y la angustia, se imponía el total convencimiento de la necesidad de mirar de frente el desafío que nos impone la tecnología digital como individuos y como sociedad.

La experiencia frente al ordenador involucra no solo un movimiento mecánico de las manos sobre el teclado y de activación cerebral, sino que, de manera particular, crea posibilidades concretas de sociedad. En el ciberespacio, nos movemos con frecuencia entre distintos contextos y comunidades digitales, cada uno con sus normas, lenguajes y dinámicas que permean nuestras interacciones sociales, tal es el caso de una plataforma como X (antes llamada Twitter), que ha transformado contundentemente el discurso público, la participación política y el ejercicio de la ciudadanía, sin olvidar, por supuesto, su papel en la difusión de ideas radicales sobre temas geográficamente situados como la xenofobia y el racismo.

Por ello, consideramos que una de las tareas fundamentales de la educación actual es habitar y poblar espacios como YouTube que, al ser un medio predominantemente visual y auditivo, ofrece una plataforma única para presentar perspectivas diversas y fomentar un diálogo constructivo. A diferencia de plataformas como X, donde las interacciones suelen quedar sepultadas en la inmediatez de las tendencias que, además, hacen casi imposible una conversación, con YouTube se exploran temas de manera más profunda y detallada. Los videos incluyen narraciones personales, testimonios, documentales y debates que no se limitan por la cantidad de caracteres.

Al ocupar estos espacios, no solo mostramos otros modos de relación social, sino también desafiamos las narrativas dominantes que perpetúan ideas de inevitabilidad y decretan, sin más, el fin de la historia. *Habitar* el ciberespacio está más allá del uso de herramientas informáticas, es participar en una nueva dimensión relacional en la que se pone en escena *otro cuerpo* que, por su vinculación con la tecnología digital, desafía los dualismos tradicionales entre naturaleza-cultura, humano-máquina, mente-cuerpo, al reconfigurar las percepciones de sí mismos y del mundo que les rodea, difumina las barreras entre el cuerpo físico y el espacio virtual en un proceso continuo y fluido que transforma inevitablemente nuestro porvenir.

Conclusión.

Experimentar *otra* educación física

En cuanto a aquellos para quienes darse penas y trabajos, comenzar y recomenzar, intentar, equivocarse, retomarlo todo de nuevo de arriba abajo y encontrar el medio aun de dudar a cada paso, en cuanto aquellos —digo— para quienes, en suma, más vale abandonar que trabajar en la reserva y la inquietud, es bien cierto que no somos del mismo planeta.

MICHEL FOUCAULT, 1984

Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres (1987, p. 11)

Toda vez que el vivir es eminentemente corporal y que el cuerpo es móvil, resulta incuestionable que todos los grupos humanos —al igual que el resto de los animales— hacen *uso* de su cuerpo de un modo *técnico*, en el sentido en que, como señalaba Marcel Mauss (1979), no se mueven con torpeza ni de forma errática, sino que procuran *eficiencia* en relación con sus objetivos vitales. Asimismo, en términos del etnólogo francés, estos movimientos se transmiten a través de procesos educativos de una generación a otra, por lo cual, en última instancia, lo que constituye el gregarismo es compartir tales maneras de moverse: coincidir en las *técnicas corporales* significa *ser parte* de un grupo que se replica, o se *imita*,

para usar una expresión de Gabriel Tarde (2013), en el tiempo. Por ello, se ha hablado de una *pedagogía corporal* que no toma por separado las características fisiológicas de las *mentales*, o de los *significados* simbólicos, sino que reconoce el inquebrantable vínculo entre las creencias y la percepción del mundo.

De este modo, tras una revisión cuidadosa de la historia de la pedagogía corporal, es decir, gracias a un análisis que, en cambio de seguir una línea recta a partir de nociones del presente hasta un —supuesto— origen único e irreplicable, asume variaciones sustanciales, giros inesperados y, por supuesto, novedades en el pasar del tiempo, es posible comprender que aquello a lo que se llama *educación física* es solo una fracción suya, emergida hace menos de 250 años. Este periodo, sin embargo, fue suficiente para establecerla —aunque de manera vacilante— en las sociedades contemporáneas, tanto dentro de la familia y, desde luego, en la escuela como en la sociedad en general. En el entorno escolar, se sabe bien, su importancia oscila entre los beneficios que otorga al *mantenimiento* de los cuerpos estudiantiles y la —justa— demanda de *diversión* por parte de estos, con el fin de sobrellevar, se dice con regularidad, la carga de las asignaturas más serias.

Fuera de la escuela, a su vez, se habla conforme al sentido de *estar en forma* y de *emplear el tiempo libre* de los infantes y de la juventud, por lo cual escenarios como los gimnasios y las escuelas de formación deportiva o de baile siguen configurándola. Resulta poco común el uso de expresiones como *estar físicamente educado*; pero, en la medida en que se practica algún deporte o se juega, se cree que se ha hecho *educación física* y esta se establece como el género de pedagogía corporal actual, conforme con la idea del *cuerpo orgánico* y del *ejercicio físico*, en cuanto es corrector y moldeador. De acuerdo con ello, entonces, el *paradigma* socioeducativo en el cual la educación física se sostiene es el *deportivo*, mientras la mayor parte de los discursos que la respaldan aún hallan en la *salud* una digna razón de su existencia.

Sin embargo, por más *benéfica* que pueda considerarse esta perspectiva, conlleva una consecuencia cuestionable: impone no solo un juicio sobre lo que significa estar-sano, sino un modelo específico —o, si se prefiere, hegemónico— de ser-en-el-mundo; es decir, un tipo de cuerpo y de movimientos que se suponen *mejores* y que, por tanto, así como excluyen otros tipos, asignan una subjetividad particular. Para ser más explícitos: no se trata solo de cuán deportivizada está una sociedad, en la medida en que vehicula sus valores y creencias por medio de los deportes y los deportistas más populares —cosa que ya es problemática y requiere un análisis cuidadoso—, se trata de que la forma en que se mueven los cuerpos produce ciertos sujetos y ciertos grupos por cuanto los cuerpos *son y llegan a ser* como se mueven.

Por ello, académicos alrededor del globo —sobre todo, luego de la inflexión que significó la Segunda Guerra Mundial—, educadores de educadores, reorientaron epistemológica y pedagógicamente la *educación física*, debido a una *crisis* de dimensiones insospechadas a la que debía responderse con urgencia si se quería contribuir a cambiar alterativamente la sociedad. Entre estas propuestas, durante los años noventa del siglo xx, en la UPN se forjó el PCLEF, cuyo faro se orientó en dirección de la *experiencia corporal*, esto es, de la *producción de subjetividad* a través de los procesos educativos que intencionalmente hacen mover el cuerpo.

Según el PCLEF —y nuestra interpretación de sus postulados—, la educación física no posee un saber enseñable, porque *no debe* enseñar deportes, ni juegos, ni ninguna forma específica de movimiento, sino cuestionar cómo hará mover a aquellos con quienes se interactúa, sean o no estudiantes de una escuela. Luego, su función educativa es *hacer mover a otros* —como demuestran los estudios historiográficos—, por lo que solo en ello descansa su *poder pedagógico*. El licenciado en Educación Física ha de diseñar ambientes de aprendizaje o *escenarios de movimiento* no solo para prever cómo se moverán los interactuantes, sino para examinar todo cuánto se produce a partir de tales formas de moverse.

Desde luego, el docente debe tener una *intención* clara en su diseño y, a la vez, debe aprender a reconocer qué es lo que acontece en quienes se mueven, cómo se ven afectados y cómo afectan. En otras palabras, está en la obligación de impulsar, como de capturar, las *intensidades* de los acontecimientos y, de acuerdo con este doble enfoque, la intención y la intensidad, *experimentar* diferentes maneras de movimiento. El punto no es en qué medida los estudiantes sudan y su sistema cardiovascular se activa por encima del gasto metabólico basal, sino, a sabiendas de que esto ocurre indefectiblemente, se trata de concentrarse en lo que *pasa* en las formas de ser y de vivir mientras se suda y la sangre circula.

En relación con esto, el PCLEF ha llamado *núcleos* que propician el conocimiento durante las *clases* de Educación Física a aquellas relaciones cuerpo-cuerpo, cuerpo-objeto y cuerpo-objeto-objeto, a lo cual el último capítulo de este libro agregó la relación cuerpo-objeto-cuerpo en vías tanto del *movimiento vibratorio* como del preponderante papel de la tecnología digital en la actualidad. Con ello, se reorienta el *contenido* de la clase basado, con frecuencia, en la realización de *actividades*, al ir del cuerpo-físico o biológico —como se le suele llamar— al cuerpo en su complejidad, como *fenómeno múltiple*. Asimismo, se cambia la idea del movimiento, como mero *ejercicio físico*, hacia una multiplicidad de acciones que modifican acciones presentes y futuras en una dinámica rizomática, en términos de las relaciones de poder.

Empero, lo que el PCLEF propone es un replanteamiento de su *sentido* en la educación escolar. A diferencia de las demás asignaturas escolares que, si no vierten conocimientos científicos, desarrollan destrezas y enseñan perceptos artísticos, o bien, contribuyen a que los estudiantes perciban contextual y críticamente la realidad en la que han nacido, la educación física ha *instruido* ciertos movimientos cuando no solo entretiene o divierte a los estudiantes, de modo que eso cambia con sus presupuestos pedagógicos. Si se cuestionan tanto la enseñanza como el contenido de las clases y el rol del docente, es porque se ha roto la segmentación entre la teoría y la práctica

—además de la segregación que esta genera—; pero, aún más, es porque se propone que *estar físicamente educado* implica el desarrollo del *potencial* humano a través del movimiento, lo cual se logra *experimentando* y no instruyendo. En términos del PCLEF:

En el proyecto curricular de esta Licenciatura, el maestro se piensa como un indagador, innovador, crítico, propositivo, de proyectos educativos que empleando como objeto de intervención el movimiento, promueva procesos de desarrollo del potencial humano para alcanzar seres humanos físicamente educados. (Herrera *et al.*, 2004, p. 53)

Por supuesto, no se trata de iniciar una carrera perpetua por la innovación como un fin en sí, que convierta las clases de Educación Física en un gabinete de interminables —siempre nuevas y variadas— *actividades* para sorprender a los estudiantes en cada encuentro. El propósito de la experimentación es construir en la cotidianidad procesos relevantes de realización de *lo posible* según los problemas del contexto inmediato, esto es, procurar resolverlos más que de manera *efectiva*, de manera *afectiva*. Hay que mostrar otras maneras de relación que inviten y hagan emerger otras formas de vivir. Experimentar, de este modo, requiere conocer la historia de lo que ha sido y hace la educación física, porque solo así proyecta el derrotero de las transformaciones a realizarse en *cada* aquí y ahora.

Así las cosas, tras repasar los discursos tan nacionalistas como belicistas de las gimnasias y de las competencias deportivas, las pretensiones científicas de una educación basada en el ejercicio físico y los objetivos moralistas de forjar *rectitud* a través de una *postura recta*, así como por la manipulación de la anatomía y de la fisiología del cuerpo orgánico, según los objetivos salubres del contexto urbano, se advierte, junto con el historiador Georges Vigarello (2005):

En la actualidad, la pedagogía corporal y la de la corrección, a pesar del interés de sus renovaciones, siguen volviendo sobre dicho recorrido, no siempre evaluando, tanto ante la liberación a menudo incondicional

como ante la “incorporación” explícita y gravitante, incluso embrutecedora, sus dimensiones clandestinas que por lo general hacen de ellas una simple coartada. (p. 246)

En la perspectiva de un mundo globalizado, en el cual problemas acuciantes como el cambio climático, la desigualdad social y el devenir tecnológico ponen en juego nuestro proyecto de una vida en común, el espacio-tiempo escolar dedicado a la *educación física* se efectúa como instancia para el despliegue del *como si*: en cuanto campo de exploración de movimientos, de confrontación y encuentro con los otros y con lo Otro, este resulta ser un escenario privilegiado en donde el quehacer docente ha de orientarse en función del *porvenir*. Si bien, la frustración está a la orden del día en las escuelas, debido a que las formas de vivir no dependen solo de ella, como tampoco de una única asignatura escolar, si no es a través de experimentos educativos que transformen la escuela, sin duda la rutina y los discursos normalizadores se seguirán tragando el ánimo y todas las oportunidades de *vivir de otro modo*.

Los tres PCP recogidos entienden, siguiendo a José Martí (2005), que “los hombres crecen, crecen físicamente, de una manera visible crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo, y cuando han hecho algún bien” (p. 289). Por esta razón, sostienen que la educación física del PCLEF rehace las prácticas docentes de una tradición escolar más bien chata, al elevar el objetivo de lo que los licenciados *pueden* lograr al hacer mover a los otros de forma consciente. Estos PCP no *son* en el sentido más esencialista o purista *la educación física* del PCLEF, pero procuran seguir de una manera casi devota sus postulados epistemológicos y pedagógicos, por lo cual sus autores esperan que, de alguna forma, contribuyan a motivar transformaciones experimentales en las escuelas y demás lugares donde sea acogida la educación física.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2016). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alarcón Castro, G. (2018). El Proyecto Curricular Particular (PCP): una carta de navegación que cristaliza la reflexión y la praxis del licenciado en Educación Física de la UPN. *Expomotricidad*, 463-468. <https://tinyurl.com/25k83f4x>
- Álvarez, L., Mendoza, D., Rosas, J. y Torres, R. (1998). *Experiencia corporal* [tesis de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. Kinesis.
- Arditi, J. (1995). Analítica de la postmodernidad. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 8-19). Ediciones Cátedra.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Barrett, G. [Dir.]. (2014). *Glassland* [película]. Element Pictures e Irish Film Board.
- Bergson, H. (1972). *El pensamiento y lo moviente*. La Pléyade.
- Blythe, T., Boix, V., James, P. y Jaramillo, R. (2010). Tópicos generativos. En T. Blythe (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* (pp. 53-63). Paidós.
- Bob Marley and the Wailers (1977). *Three little birds* [canción]. En *Exodus*. Island Records. <https://open.spotify.com/track/4cdbc4b5>
- Boldrini, A. (2015, 03 de noviembre). ¿Qué es el “haka”? *La Voz*. <https://tinyurl.com/27zceb5c>

- Bonilla Baquero, C. B. (1996). *Pedagogía y cultura física*. Kinesis.
- Bracht, V. (2006). Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico. En V. Bracht. y R. Crisorio (Eds.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 39-52). Ediciones al Margen.
- Bracht, V. (2007). Epistemología de la educación física: principales interrogantes y desafíos. *Lúdica Pedagógica*, 2(12). 112-116. <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7676>
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. Magisterio.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- CaixaBank (2019, 21 de enero). Neil Harbisson: “No uso tecnología, soy tecnología y me siento cibernético”. <https://tinyurl.com/2ykpqqp6>
- Cajigal, J. (1972). *Cultura intelectual y cultura física*. Editorial Kapelusz.
- Cabrera, J. (2020). Producción científica sobre integración de TIC a la educación física. Estudio bibliométrico en el periodo 1995-2017. *Retos*, (37), 748-754. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67348>
- Campos Soto, N., Ramos Navas-Parejo, M. y Moreno Guerrero, A. J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Alteridad: Revista de Educación*, 1(15), 47-60. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04>
- Cecchini Estrada, J. A. (1996). Epistemología de la educación física. En V. García Hoz (Coord.), *Personalización en la educación física. Tratado de educación personalizada* (pp. 67-106). Ediciones Rialp.
- Chinchilla, V. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112. <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645>
- Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En R. Crisorio (Coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Crisorio, R. y Giles, M. (2009). *Estudios críticos de educación física*. Ediciones Al Margen.

- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Ediciones Octaedro.
- Dannoritzer, C. [Dir.] (2010). *Obsolescencia programada* [título original: *Prêt-à-jeter*; película documental]. Media 3.14 y Televisión Española (TVE).
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Editorial Planeta DeAgostini.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2001). *Spinoza. Filosofía práctica*. Tusquets.
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2017). *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama.
- Detréz, C. (2017). *La construcción social del cuerpo*. Editorial UNAL.
- Díaz Velasco, A. (2007). ¿Qué nos insinúa la “experiencia corporal”? *Lúdica Pedagógica*, 2(12), 86-97. <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7673>
- Díaz Velasco, A. (2009). “Los hombres” como cuerpos, el cuerpo: una multiplicidad. *Lúdica Pedagógica*, 1(14), 40-50. <https://doi.org/10.17227/ludica.num14-792>
- Díaz Velasco, A. (2011). De la política de lo mental a la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(16), 123-134. <https://doi.org/10.17227/ludica.num16-1368>
- Díaz Velasco, A. (2012). Conjeturas en torno al cuerpo y al movimiento. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 51-60. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1776>
- Díaz Velasco, A. [Comp.] (2017). *Recreación, turismo y educación. Construcciones académicas de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional*. Editorial UPN.
- Díaz Velasco, A. (2019). Desvanecimiento epistemológico e ilusión disciplinar de la Educación Física. En A. Díaz Velasco y L. Rojas Camargo (Eds.), *Cuestiones de sentido de la (FORMACIÓN en) Educación Física* (pp. 153-181). Kinesis.
- Díaz Velasco, A. [Ed.] (2020a). *Construcción de un discurso pedagógico en educación física*. Kinesis.

- Díaz Velasco, A. [Comp.] (2020b). *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas*. Editorial UPN.
- Díaz Velasco, A. (2020c). Desambiguación de la experiencia corporal. Principio de otra educación física. En A. Díaz Velasco (Ed.), *Construcción de un discurso pedagógico en Educación Física* (pp. 17-60). Kinesis.
- Díaz Velasco, A. y Rojas Camargo, L. (2019). Introducción. La pregunta por el sentido de la educación física. En A. Díaz Velasco y L. Rojas Camargo (Eds.), *Cuestiones de sentido de la (FORMACIÓN en) educación física* (pp. 11-19). Kinesis.
- Díaz Velasco, A. y Sarmiento, E. (2020). Enseñanzas de la industria del ocio. La relación cuerpo-técnica en el presente poshumano de Black Mirror. En A. Díaz Velasco (Comp.), *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas* (pp. 139-292). Editorial UPN.
- Díaz Velasco, A. y Rojas Camargo, L. (Ed.). (2019). *Cuestiones de sentido de la (FORMACIÓN en) educación física*. Kinesis.
- Dion, C. y Laurent, M. [Dirs.] (2015). *Alternativas del mañana* [título original: *Demain*; película documental]. Move Movie y France 2 Cinéma.
- Dodge, M. y Kitchin, R. (2001). *Atlas of Cyberspace*. Pearson Education.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Editorial Pre-Textos.
- Engels, F. (s. f.). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Ediciones los Comuneros.
- Escuela Pedagógica Experimental [EPE] (2010). *Proyecto Educativo Institucional: "La investigación científica como proyecto cultural"*. https://epe.edu.co/wp-content/uploads/2015/04/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1980). Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 77-86). Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI Editores*.

- Foucault, M. (2005). *El sujeto y el poder. Pensamiento y experimentación*. Ediciones Carpe Diem y Tejer.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Círculo de Lectores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Fricke, R. [Dir.] (1992). *Baraka* [película documental]. Magidson Films.
- Fricke, R. [Dir.] (2011). *Samsara* [película documental]. Magidson Films.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 25(1), 97-114. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.2990>
- Gallo Cadavid, L. E. (2007a). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(12), 5-11. <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7663>
- Gallo Cadavid, L. E. (2007b). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. *Expomotricidad*, 69-91. <https://tinyurl.com/2yam9247>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, xxxv(2), 231-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137013>
- Gallo Cadavid, L. E. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Educación Física y Deporte*, 30(2), 505-513. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.11310>
- Gallo, Cadavid, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 197-214. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000027>
- Garavito, E. (1991). *Tiempo y espacio en el discurso de Michel Foucault*. Carpe Diem Ediciones.
- Gargantilla, P. (2009). *Manual de historia de la medicina. Un recorrido por los hitos de la ciencia médica a lo largo del tiempo*. Editorial Pinolia.
- Greenaway, P. [Dir.] (1996). *Escrito en el cuerpo* [título original: *The Pillow Book*; película]. Kintop Pictures y Allarts Enterprises.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.

- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Editorial Pre-Textos.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Editorial Cactus.
- Guggenheim, D. [Dir.] (2006). *Una verdad incómoda* [título original: *An Inconvenient Truth*; película documental]. Lawrence Bender Productions y Participant Media.
- Harris, M. (1991). *Nuestra especie*. Alianza Editorial.
- Herrera, M., Jaramillo, J. y Mallarino, C. (2004). *Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF)* [documento inédito]. UPN.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Trotta.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Hurtado Herrera, D. R. y Murcia Peña, N. [Coords.] (2013). *Motricidad. Escenarios de debate*. Kinesis.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica.
- James, W. (2016). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. Universidad del Valle.
- Krickeberg, W. (1975). *Mitos y leyendas de los aztecas, incas, mayas y muiscas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagardera Otero, F. (2000). Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (1), 67-78.
- Lao-Tse. (1997). *Tao Te King*. Editorial Sirio.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). Ediciones de La Piqueta.
- Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Paidós.
- Lévi, J. (1990). El cuerpo-blasón de los taoístas. En M. Feher, R. Naddaff y N. Tazi (Eds.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* [vol. 1] (pp. 105-128). Taurus.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.

- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López Austin, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Mandressi, R. (2005). Disecciones y anatomía. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarrello (Eds.), *Historia del cuerpo. Del renacimiento al siglo de las luces* [vol. 1] (pp. 301-321). Taurus.
- Martí, J. (1992). *Obras completas. Volumen 8: nuestra América*. Centro de Estudios Martianos; Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez Moya, P. (2004). Juego de pelota prehispánico: características del juego de dioses. *Revista Digital EFDeportes*, 10(73). <https://www.efdeportes.com/efd73/pelota.htm>
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Miyazaki, H. [Dir.] (1997). *La princesa Mononoke* [título original: *Mononoke-hime*; película]. Studio Ghibli.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de aprendizaje*. Editorial Hispano-Europea.
- Muñiz, E. (2010). Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (Coord.), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 17-50). Anthropos.
- Murcia Peña, N. y Corvetto Castro, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, (70), 55-67. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100055>
- Nail, T. (2021). *Ser y movimiento*. Ediciones Uniandes.
- Nietzsche, F. (2016). *Obras Completas vol. IV. Estudios de madurez II y complementos a la edición*. Tecnos.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Pérez Restrepo, E. A. (2018). *Historia del deporte y la educación física*. Kinesis.

- Pinzón Castaño, C. E. y Suárez Prieto, R. (1992). *Las mujeres lechuza: historia, cuerpo y brujería en Boyacá*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Portela Guarín, H. (2006). *Los conceptos en la educación física. Conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Kinesis.
- Porter, R. y Vigarello, G. (2005). Cuerpo, salud y enfermedades. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarello, G. (Eds.), *Historia del cuerpo. Del renacimiento al siglo de las luces* [vol. i] (pp. 323-357). Taurus.
- Prieto, H. (1996). Educación física y salud. *Lúdica Pedagógica*, 2(2), 38-41. <https://doi.org/10.17227/01214128.2692>
- Ramírez, I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194036>
- Raymundo, J. (2006, 31 de mayo). Las adivinanzas quechuas. *Aula Intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2006/05/31/las-adivinanzas-quechuas/>
- Real Academia Española (s. f.). Definición. En *Diccionario de la lengua española* [23.^a ed.]. <https://dle.rae.es/definición>
- Real Academia Española (s. f.). Estatus. En *Diccionario de la lengua española* [23.^a ed.]. <https://dle.rae.es/estatus?m=form>
- Real Academia Española (s. f.). Identidad. En *Diccionario de la lengua española* [23.^a ed.]. <https://dle.rae.es/identidad?m=form>
- Riaño Casallas, W., Díaz Velasco, A. y Sarmiento, E. [Eds.] (2022). *¿Qué es eso de educación física? Consideraciones sobre la propuesta epistemológica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Kinesis.
- Rodríguez, A., Carreño, J. y Díaz, A. [Comps.] (2016). *Recreación, enseñanza y escuela*. Kinesis.
- Rodríguez, P. E. (2009). Individuar. De cristales, esponjas y afectos. En G. Simodon, *La individuación a la luz de las nociones de forma e información* (pp. 11-19). Ediciones Cactus La Cebra.
- Romero Castro, M. y Vergara Novoa, A. (2014). Ambientes virtuales de aprendizaje y metacognición: un estudio bibliométrico en el contexto latinoamericano. *Revista Papeles*, 6(11), 72-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383952.pdf>

- Requena, P. [Dir.] (17 de junio de 2012). *Documentos tv. Ciborgs... muy humanos* [documental]. Radio y Televisión Española (RTVE). <https://tinyurl.com/23vx06h6>
- Sarmiento, E. (2024). *TodXs contra TodXs. Ataques falacias y resistencias en el desarrollo de las campañas políticas por la Alcaldía de Bogotá durante octubre del 2023* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20064>
- Scharagrodsky, P. (2008). Introducción. En P. Scharagrodsky (Comp.), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica* (pp. 13-14). Editorial Prometeo.
- Sérgio, M. (2018). *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana Prolegómenos a uma nova ciência do homem*. Nova Veja.
- Segura, D. (s. f.). *De la acción a la experiencia como camino de la sistematización. Elementos de aproximación a una escuela emancipadora* [documento]. Corporación Escuela Pedagógica Experimental. <https://tinyurl.com/2yoxrbgx>
- Segura, D. (2018). *La EPE no es una anécdota* [documento]. Corporación Escuela Pedagógica Experimental. <https://tinyurl.com/22bjsfgs>
- Serreau, C. [Dir.] (1996). *Planeta libre* [título original: *La belle verte*; película]. Les Films Alain Sarde y TF1 Films Productions.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva Camargo, G. (2002). *Diccionario del deporte y la educación física*. Kinesis.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Editorial Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo xx?* Ediciones Siruela.
- Sun, A. [Dir.] (2013). *Paraíso de plástico: La gran mancha de basura del Pacífico* [título original: *Plastic Paradise: The Great Pacific Garbage Patch*; película documental]. Mighty Coconut.
- Taborda de Oliveira, M. (2013). Entre la tradición y la posibilidad: notas para pensar la educación física desde Latinoamérica. En V. Varea y E. Galak (Eds.), *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 211-228). Editorial Biblos.
- Tarde, G. (2013). *Las leyes sociales*. Gedisa.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Inde.

- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (2006). *Arqueología de la educación física y otros ensayos*. Kinesis.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora*, 4(5), 57-90.
- Vigarello, G. (2005a). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Ediciones Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2005b). Ejercitarse, jugar. En A. Corbin, J. Courtine y G. Vigarello, G. (Eds.), *Historia del cuerpo. Del renacimiento al siglo de las luces* [vol. 1] (pp. 229-292). Taurus.
- Wikipedia (2024, 21 de diciembre). Styles of Chinese martial arts: External and internal classifications. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. <https://tinyurl.com/yqn9y97d>

Sobre los autores

Andrés Díaz Velasco

Docente de planta de la Facultad de Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia). Doctor en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia), magíster en Filosofía (Universidad del Rosario, Colombia) y licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Miembro de los grupos de investigación “Estudios en Educación y Experiencia Corporal” y “Lúdica, Cuerpo y Sociedad”. Coordinador del Semillero de Investigación LIBERA.

Sus intereses académicos giran alrededor del cuerpo, el ocio y la educación. En esta línea, coordinó la publicación de los libros *Recreación, turismo y educación. Construcciones académicas de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional* (2017, Editorial UPN); *Cuestiones de sentido de la (formación en) educación física* (2019, Kinesis); *Construcción de un discurso pedagógico en educación física* (2020, Kinesis); así como *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas* (2020, Editorial UPN), entre otros.

Correo electrónico: adiazv@pedagogica.edu.co

Wilson Riaño Casallas

Docente ocasional (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia). Magíster en Estudios Sociales y licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Integrante del grupo de investigación “Estudios en Educación y Experiencia Corporal” y de los semilleros de investigación: LIBERA y Vigencia de la Pedagogía Bauhaus en la Enseñanza-Aprendizaje de las Artes en Colombia, adscrito a la Facultad de Artes (Universidad Nacional de Colombia). Sus intereses académicos e investigativos se centran en el campo educativo, en particular, la problematización de cómo intervenir los procesos de subjetivación en los planos ontológico y político.

Correo electrónico: wyrianoc@upn.edu.co

Elizabeth Sarmiento

Docente de Educación Física y Deportes del Colegio Policarpa Salavarría IED. Magíster en Estudios Sociales y licenciada en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Integrante del Semillero de Investigación LIBERA, adscrito al grupo de investigación “Estudios en Educación y Experiencia Corporal” (Facultad de Educación Física). Su trabajo académico e investigativo explora la virtualidad, el poshumanismo y la cibergeografía con un enfoque aplicado a la educación.

Correo electrónico: desarmiento@upn.edu.co

Experimentaciones para otra educación física,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Bogotá, D. C., Colombia, 2026

Esta obra nace de una inquietud profunda: repensar la educación física más allá de sus formas tradicionales, aquellas que durante décadas la redujeron a la repetición, al rendimiento y a la competencia. Desde la renovación impulsada en la Universidad Pedagógica Nacional a finales del siglo xx, se abre aquí un horizonte distinto: comprender la experiencia corporal como un espacio de construcción de subjetividades y de sentido.

A través de tres proyectos curriculares particulares desarrollados en contextos diversos, el libro presenta apuestas pedagógicas situadas, experimentales y abiertas, que dialogan con las tensiones reales de la escuela y con las posibilidades concretas de transformación. Cada propuesta es una muestra de que otra educación física no solo es pensable, sino practicable.

En sus páginas se reconocen los desafíos de la labor docente, las limitaciones institucionales y, al mismo tiempo, la urgencia de sostener una práctica educativa crítica capaz de responder a la complejidad de nuestro tiempo. Hace un llamado a explorar otras formas de habitar la educación física, a comprender su alcance y su sentido. Porque no existe una única manera de hacerla, sino múltiples perspectivas en constante construcción.

En palabras del prologuista: “este es un libro necesario. Lo es porque hacen falta contrapesos, porque es preciso continuar permeando la utopía en el imaginario de la escuela [...] porque nos habla de proyectos a la altura de un nuevo tiempo y de sus nuevas necesidades” (Vicente, 2026, p. 17).

ISBN: 978-628-7851-49-8

