

Las relaciones sociales: una puesta de la Educación Física orientada por el pensamiento complejo

Juan David Castaño Rodríguez

Johan Hernán Guerrero Gómez

Luisa María Rueda Pinto

Cesar Eduardo Salcedo Ducuara

Tutora: Ibette Correa Olarte

Universidad Pedagógica Nacional

2018

Agradecimientos

A la **Universidad Pedagógica Nacional** y a cada uno de los profesores que han sido parte de la construcción de este proyecto, por orientar y propiciar nuestra educación crítica y consiente, por medio de sus espacios de dialogo de saberes disciplinares e interdisciplinares; como apuesta de formación ético-política de transformación social y cultural, fomentando nuevas comprensiones del mundo a partir de la significación y resignificación de las prácticas de la Educación Física.

Particularmente le agradecemos a los largo de este proceso formativo y humano al gran **Maestro Libardo Mosquera Mateus**, quien nos colaboró ferviente y desinteresadamente en la construcción de esta apuesta epistemológica desde la Educación Física, a partir de su saber particular en el área disciplinar, con sus consejos, ajuste, experiencia, escucha de nuestras inquietudes y lectura profunda de nuestras ideas. Muchísimas gracias profe, personas como usted son las que realmente marcan y contribuyen en la vida de cualquier aprendiz.

Gracias

A la maestra **Ibette Correa Olarte**, quien en su acompañamiento como tutora, nos brindó su saber, su profesionalismo y experiencia para la construcción de este proyecto curricular particular. Por la disposición y entrega en cada encuentro para escucharnos y leernos, posibilitando espacios de diálogo que permitieron aportarnos a la formación como docentes.

A nuestros compañeros **Julián Camargo y Angie Pabón**, quienes al conocerlos en la academia, posibilitaron trascender ese escenario convirtiéndose en amigos de confianza, agradecemos a la vida y a Dios de poder acompañarnos en este arduo proceso por la universidad, con ustedes debatimos, reflexionamos y creamos conocimiento para poder transformar nuestro que hacer como maestros ante la sociedad.

Dedicatoria

En este espacio que se me confiere desde la academia, agradezco y dedico profundamente este apartado a mi **Madre; María Cristina pinto** por ser quien me confirió la vida, quien ha estado conmigo en todos los buenos y malos momentos, por sus regaños, cariños, apoyo, amor incondicional, puro y sincero, por la fortaleza y verriquera para sacarme adelante. Y por sobre todo, por haberse atrevido a emprender este largo camino conmigo, desde la formación académica, este logro es más tuyo que mío.

¡Gracias, infinitas gracias!

Al compañero de vida de mi madre, **Pedro Prieto** quien también ha caminado junto a mí en esta largo camino de altos y bajos, de felicidad de alegría, gracias por su apoyo incondicional en diversas situaciones de vida, por suplir necesidades básicas y demás aspectos que nos han constituido en un núcleo familiar.

(Luisa Rueda)

Su esencia tan cálida y tan fuerte ha brindado el amor más auténtico e incondicional en mi vida. Dedicado a mi madre, María Lourdes Ducuara Layseca, quien desde su entrega, apoyo y consejos ha orientado mi forma de ser, sentir y pensar. Porque eres una mujer y madre ejemplar que siempre está en una constante búsqueda por el bienestar y la unión de la familia. Por su compañía y cariño a lo largo de mi vida.

A mi padre, Cesar Salcedo Rivera, por su tenacidad, esfuerzo y responsabilidad que ha manifestado a lo largo de su vida, siendo un ejemplo de amabilidad, responsabilidad y respeto por los demás. Por sus consejos que han sido pertinentes y vitales para guiar mi vida. Por el constante apoyo, cariño y búsqueda de lo mejor para su familia.

A mi hermana, Eliana Yulieth, por todos los momentos compartidos en el trayecto de nuestras vidas. Su apoyo, complicidad y cariño han sido importantes en mi existencia. Por brindar una nueva alegría a mi vida, mi sobrina Karol Dahiana, quien lleno de amor, unión y felicidad a la familia.

A mis amigos y familia en general, por las vivencias, las experiencias y la formación.

(Cesar Salcedo)

A mi mamá, Liliana Gómez, por ser mi apoyo incondicional, por colaborarme moralmente durante mi proceso en la universidad, por estar siempre a mi lado, por ser una madre dedicada, orgullosa y ejemplar , porque ante la adversidad ella me puso delante de sí misma, gracias.

A mi familia en grandes rasgos, por creen en mí en momentos donde más se necesitaban, gracias por darme ese aliento de intentarlo, por eso y más soy un sujeto orgulloso de su familia.

A mi amiga y novia, Mabel Vargas, por acompañarme en mi vida durante los momentos más difíciles y cálidos de mi vida, por apretarme la mano y guiarme por laberintos en donde no encontraba salida, por su carisma, dedicación, sencillez. Por ser la mujer que más respeto y admiro, por enseñarme a creer en mí. Por su sonrisa, la que me hace ser cada día mejor persona.

A mis amigos Yamir Salas y Diana Junco porque en ellos encontré otra familia, en la que puedo ser libre y sincero, por ser parte de mis vivencias, por construirme y guiarme en mi proceso académico, por los momentos y la convivencia.

(Johan Guerrero)

A mi mamá Ana Rodríguez que es la mejor mujer del universo, por su comprensión y el apoyo que me ha brindado en cada momento de mi vida, por sus enseñanzas y su amor incondicional, colocando por encima de todo sus hijos, por esto es que ser merecedora por todas triunfos y metas de mi vida.

A mi padre, Humberto Castaño, por ser el mejor hombre del mundo, por su regaños y sus principios, que me han construido desde las fibras, así mismo, por protegerme y Querermme a su Manera, porque aunque no esté conmigo este triunfo de mi vida merece todo y mucho más.


A mi hermano Julián Castaño, el ser más apreciado, por su paciencia y su dedicación, por enseñarme infinidad de cosas y acompañarme en todo momento, por su sentido de responsabilidad y armonía le doy gracias por ser el mejor hermano.

A mis compañeros de PCP, por orientarme y construirme en este proceso de vida, a Cesar por enseñarme que se puede apreciar a una persona con pocas palabras, a Johan por demostrar lo que es la dedicación por lo que a uno le gusta o quiere y a Luisa por permitirme ver que la infinidad de divergencias posibles y querer a las personas por su esencia.

Y por último y no menos importante a mis Amigos Cristian J., Cristian C., Harold y Yesid, por ser un apoyo incondicional para mi vida, construyéndome con risas, alegrías, tristezas y muchas experiencias. Así como Julián, Angie, Cristian, Lorena, John y muchos más que se me escapan, a todos ellos por esas conversaciones que permitieron construirme y transformarme en lo académico e informal en proyección para la vida.

(David Castaño)

RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las relaciones sociales, una puesta de la Educación Física orientada por el pensamiento complejo.
Autor(es)	Castaño Rodríguez, Juan David; Guerrero Gómez, Johan Hernán; Rueda Pinto, Luisa María; Salcedo Ducuara, Cesar Eduardo.
Director	Mg. Ibette Correa Olarte
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 117p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	INDIVIDUALIZACIÓN; RELACIONES SOCIALES; PRINCIPIOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO; EDUCACIÓN FÍSICA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone fomentar relaciones sociales a partir de la Educación Física, debido a una problemática particular trazada desde el proceso de la individualización vislumbrada desde unas características específicas, las cuales han traído consigo unas configuraciones particulares del ser humano evidenciando la disyunción entre el ser individual y el ser social. Por consiguiente, se sitúa la educación corporal como un campo de saber que a partir de sus contenidos, adoptados desde el proyecto como ejes transversales, posibilitan resignificar las prácticas propias de la disciplina, en miras a otra forma de ser, sentir y pensar.</p>

3. Fuentes
<p>Almenara, J. C. (2005). Las tic y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. <i>Revista de la educación superior</i> (2005), 3, 77-100. (ISSN 0185-2760). Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17347/file_1.pdf?sequence=1</p> <p>Apple, M. (1997). <i>Teoría crítica y educación</i>. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.</p> <p>Casas, L. M. y Grueso, D. I. (enero-junio, 2005). Convergencia entre reconocimiento y cultura: El hombre y la máquina. <i>Revista de la Universidad Autónoma de Occidente</i>, (24), 22-33.</p> <p>Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/478/47812408003.pdf.</p> <p>Castañeda, G. M., & Gómez, S. N. (2011). <i>Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la</i></p>

- Educación corporal: Foucault y el cuidado de sí. En C. G. Gutiérrez, *Hermenéutica de la educación corporal* (págs. 63 - 69). Medellín: Funámbulos.
- Castañeda, G., & Gallo, L. (2008). Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza. *Revista Lúdica pedagógica*, 1(13), 3-13. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf>.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1996). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona: INDE.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Francisco, T. G. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada historia. *Polis, Revista Latinoamericana*, (25). 183 - 198.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20
- Gil, J. (2012). La presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico. *Revista científica y digital Acción Motriz*, (9), 74 - 80.
- Giraldo, L. F. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault. *Discusiones filosóficas*, vol 141, 188 - 189. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>
- González, J. M. (S.F). *Teoría Educativa Transcompleja*. La Paz-Bolivia:
- González, M. (1999). *Edgar Morín. Complejidad y sujeto humano (tesis doctoral)*. Recuperada de: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Kaplún, M. (2002). *La pedagogía de la comunicación*. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxeología motriz*. Barcelona: paidotribo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, [ciencias de la educación y del deporte blanquerna]* vol. 19, p 107-109. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: ANAGRAMA. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf
- Martínez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4,73-80. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Melucci, A., & Tarres, C. (1996). Individualización y globalización. *Perspectivas teóricas. Estudios Sociológicos*, 291-310. Recuperado de: <http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/24145/1/14-041-1996-0291.pdf>
- Molano, M. A. (2015). *Didáctica Interestructural en la Educación Física. Basado en la*

- epistemología de la complejidad. Armenia-Colombia: Editorial Kinesis
- Morín, E. (1977). El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza. Fuenlabrada Madrid: Cátedra Grupo Anaya S.A.
- Morín, E. (1977). Una política de civilización. Revista ensayo y error. Segundo semestre, 1 - 5. Recuperado de:
http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Morin_una_politica_de_civilizacion.pdf
- Morín, E. (S.F). Introducción al pensamiento complejo. [Versión Adobe Digital Reader]. Recuperado de <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org>
- Pacheco, C. (2012). Biopolítica. Bogotá D.C.
- Pérez, M. M. (2009). Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana (tesis doctoral). Recuperado de:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179-elementos.pdf>
- Román Alcalá, R., & Montero Ariza, M. d. (2013). Repensar el hedonismo: de la felicidad en Epicuro de la sociedad hiperconsumista de lipovetsky. Revista éndoxa, 191-210. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/9371>
- Ruso, H. M. (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. Barcelona: INDE.
- Toledo M. (2012). Sobre la construcción identitaria. Atenea (Concepción), (506), 45-53. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622012000200004&script=sci_arttext
- Trigo, E. (1999). La creatividad: el olvido de una capacidad humana esencial: ¿Qué es eso de la creatividad? M. Ibáñez. Creatividad y motricidad. (p. 25) Barcelona. INDE.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). Proyecto curricular en licenciatura en Educación física. Recuperado de: www.pedagogica.edu.co
- Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. Política y cultura 39, 229-248. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26727013011>

4. Contenidos

La individualización: un proceso disyuntivo del ser humano:

En este capítulo, se vislumbra la problemática de la individualización como fenómeno social y cultural, en el cual se han configurado y transformado las formas de sentir, pensar y ser en el mundo, que tiene como características particulares el proceso de personalización, la autonomía y la disyunción entre el ser individual y el ser social, que se desenvuelven en tres categorías: economía, educación y comunicación. Por consiguiente, Surge el propósito de formación el cual es fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales de la Educación Física.

Entretejido de los componentes: Aquí se pone a circular los tres componentes que ha establecido la licenciatura para darle cuerpo, forma, e intencionalidad al proyecto. Así pues, el componente humanístico tiene como punto de partida las relaciones sociales y las pretensiones de ser humano situadas desde un concepto de sociedad y cultura; seguido de esto, el componente pedagógico

contiene los principios del pensamiento complejo que rigen y orientan la forma y el diseño de la praxis y por último está el componente disciplinar que corresponde a la visión de educación física que hemos establecido para el fomento de las relaciones sociales, en donde a través de los ejes transversales establecidos para el proyecto desde los contenidos de la Educación Corporal (Narrativa corporal, cuidado de si y hermenéutica del sujeto), podamos resignificar las practicas corporales de la educación física dándole cumplimiento al propósito de formación y a todo lo planteado hasta aquí epistemológicamente.

Acciones didácticas: Este capítulo nos permitió diseñar y organizar tácitamente todo lo establecido por el entretrejo de los componentes, es decir, la transposición didáctica de lo que es enseñable y realizable en la práctica. Este diseño se hizo a través de lo que denominamos como bucles educativos, estos permiten la planeación y realización de la clase de educación física, de una manera diferente y congruente con lo dicho hasta aquí desde los principios del pensamiento complejo; en donde se puedan denotar los procesos de Desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y Complejización (PDRAC) de manera envolvente y no lineal. Estos bucles están compuestos por: los principios, los ejes transversales, las dimensiones, los contenidos enseñables, una intencionalidad particular y las tensiones.

Puesta en escena: Inicia con la caracterización contextual de dos instituciones educativas, esto con el propósito de implementar y desarrollar en diferentes poblaciones las prácticas corporales planeadas en las acciones didácticas, con la intención de obtener un análisis a profundidad y un mayor enriquecimiento de lo vivenciado.

Análisis, evaluación y sistematización de la experiencia: Se presenta bajo cuatro preguntas que buscan articular las grandes categorías del proyecto curricular particular de la Educación Física, las cuales son:

*¿Cómo desde las tensiones que emergen durante la praxis se movilizaron los principios pedagógicos?

*¿Cómo los ejes transversales de la educación corporal permitieron resignificar las prácticas de la Educación Física?

*¿Se pudieron fomentar relaciones sociales en clave del pensamiento complejo desde la Educación Física?

*¿Cuál es la distancia entre lo planeado y lo ejecutado?

Estas preguntas reúnen, los aportes, las proyecciones e incidencias del proyecto en coparticipación de aprendientes y educadores, que no son conclusiones ni resultados específicos, sino que permiten transitar, transformar y seguir construyendo proyecto.

5. Metodología

En la búsqueda por fomentar relaciones sociales para la producción cultural, se establecen tres ejes transversales que orientan e intencionan la práctica pedagógica, los cuales son: la narrativa corporal, el cuidado de si y la hermenéutica del sujeto. Estos ejes transversales se manifiestan por medio de las estrategias complejas: la autobiografía, la cartografía corporal, las situaciones socio motrices y el contrato lúdico que determinan las prácticas corporales de la Educación Física y se articulan a partir de los contenidos sociomotrices: introyección, comunicación e interacción para posibilitar ambientes de aprendizaje.

6. Conclusiones

Análisis, evaluación y sistematización de la experiencia:

¿Cómo desde las tensiones que emergen durante la praxis se movilizaron los principios pedagógicos?

En primera medida, encontramos dos tensiones particulares que orbitaban sobre la clase de educación física, una desde lo que hemos planteado durante todo el proyecto, es decir, entre el ser individual y el ser social y la otra desde las relaciones de poder entre educador-aprendiente. Esta última se debió a las conductas, acciones y lenguaje que ellos han normalizado en su vida cotidiana, que desequilibran o chocan con lo que nosotros como educadores en formación traemos como intencionalidad formativa. Que se da por la primera tensión, ya que el aprendiente se ha constituido como una corporeidad única e irrepetible, cargada de vivencias, deseos, anhelos y experiencias que se ponen en escena, cuando se está en constante imbricación con el ser de otros, produciendo las dinámicas anteriormente expuestas.

Situación que hizo que estableciéramos estrategias como: acuerdos, resistencias etc., que posibilitaran la circulación de los principios del pensamiento complejo. Pudiendo equilibrar lo que ha constituido a los niños y pre-adolescentes (experiencias, gustos, conocimientos y deseos) y las intencionalidades formativas del proyecto, proliferando el principio dialógico y de auto organización. Entendiendo que uno complementa al otro, el diálogo establece el balance, lo que permite llegar a la auto organización, este se da a través de la retroacción y la recursión, es decir, el educador como guía y mediador del espacio, debe generar una retroalimentación cuando ocurren situaciones que no posibilitan lo que se ha intencionado y tienen un efecto perverso en la clase y sus actores; al igual que los aprendientes desde su posibilidad de acción y su nivel de consciencia.

¿Cómo los ejes transversales de la educación corporal permitieron resignificar las prácticas de la Educación Física?

Fue por medio de la intencionalidad que se dio un carácter simbólico y humanizador en tanto pensamos el ser humano como un ser de existencia, en ese sentido, se situó la corporeidad como un medio de ser y estar en sociedad, para lo cual, el aprendiente se construyó y se constituyó dentro de la práctica corporal como un ser de emociones y acciones, capaz de interpretarse. En relación con las tensiones que emergieron, en cierta medida, fue complejo poder implementarlas por los imaginarios que se tenían de la educación física, sin embargo, la persistencia de los docentes en realizar unas prácticas corporales orientadas desde la simbología, posibilitaron que los aprendientes comprendieran la perspectiva que pretendíamos mientras se enfocaron al cooperar colaborar y compartir, lo que en consecuencia promueven las relaciones sociales.

¿Se pudieron fomentar relaciones sociales en clave del pensamiento complejo desde la Educación Física?

Teniendo en cuenta la ruta aprendizaje y enseñanza, orientada por los bucles educativos y el desarrollo de las prácticas corporales, decimos que se pudieron fomentar relaciones sociales porque durante el proceso circularon los principios del pensamiento complejo, debido a que se problematizó las tensiones que emergieron de las formas de relacionarse dentro del grupo, asumiendo con responsabilidad la interpelación del otro, lo cual posibilitó espacios de diálogo que orientaran el proceso formativo en la constante búsqueda por legitimar al otro. Lo anterior se llevó a cabo a partir de prácticas corporales de la Educación Física, intencionadas desde la educación corporal y que además tuvieron un carácter simbólico para así poder fomentar relaciones cooperativas, colaborativas y coparticipativas.

¿Cómo entender la relación entre lo planeado y lo ejecutado?

Se evidencio una pequeña brecha entre lo planeado y lo ejecutado, debido a las lógicas internas de cada uno de los grupos, donde se manifestaron unas tensiones y unas resistencias ante el propósito

del proyecto conllevando que emergieran unas estrategias, variantes y acuerdos con el fin de reorganizar las prácticas. Con respecto a lo intencionado y acontecido, surgen unas proyecciones que nos permitirán en tanto que docentes orientar las prácticas hacia las finalidades del proyecto, las cuales son:

- reconocer que cada uno de los bucles educativos necesitan mayor número de sesiones con el fin de tener multiplicidad de posibilidades para llevar a cabo la intencionalidad y que el proceso sea más significativo.
- El proyecto se inclinó hacia lo simbólico surgiendo la necesidad de equilibrar el leib (cuerpo simbólico) y korpe (cuerpo físico).
- Por último, Que las relaciones sociales se incorporen como un principio de vida, que se posibiliten desde los diferentes contextos y escenarios del ser humano (familiar, educativo, social).

Elaborado por:	Castaño Rodríguez, Juan David; Guerrero Gómez, Johan Hernán; Rueda Pinto, Luisa María; Salcedo Ducuara, Cesar Eduardo
Revisado por:	Mg. Ibette Correa Olarte

Fecha de elaboración del Resumen:	08	11	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	2
Dedicatoria.....	4
RAE	8
Tabla de contenido.....	14
Lista de figuras	17
Lista de siglas	18
La individualización: un proceso disyuntivo del ser humano	19
Los procesos de personalización.....	19
La autonomía y su paradoja de dependencia	20
La disyunción entre el ser individual y ser social: acciones reduccionistas del ser.....	22
Las transformaciones en la sociedad a partir del consumo e hiperconsumo.....	26
La educación como estructura de control.....	29
Comunicación: las relaciones a partir de las TIC.....	32
Antecedentes	37
Propósito de formación	38
Entretejido de los componentes.....	40
Las relaciones sociales como punto de partida	41
El ser humano, complejizador de su existencia	42
La Educación Física, un espacio alternativo en proyección a las relaciones sociales.....	44
Orientaciones del discurso de la educación corporal para las prácticas corporales de la educación física.....	45
La práctica narrativa: conocimiento del ser	46
Escenarios de existencia, el cuidado de sí, del otro y lo otro	49
Legitimar al ser humano: el lenguaje corporal como medio de interpretación sobre el mundo.	54
Orientaciones pedagógicas	56
Principio Dialógico	58
Principio de Auto-organización	58

Complexus de Roles	61
Ruta del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	61
Evaluación	62
¿Qué vamos a evaluar?.....	63
¿Cuándo hay que evaluar?.....	63
¿Cómo evaluar?.....	64
Instrumento evaluativo	64
Acciones didácticas	67
Bucle Educativo: La experiencia; una apertura que posibilita el conocimiento sobre sí..	68
Intencionalidad.....	68
Estrategia compleja.....	69
Contenido.....	70
Bucle educativo: El diálogo; como posibilidad de reencontrarme con el otro	70
Intencionalidad.....	70
Estrategia Compleja segundo bucle.....	71
Contenidos: Interacción y comunicación.....	71
Bucle educativo: Las relaciones sociales; un proceso esencial para el ser humano	72
Intencionalidad.....	72
Estrategia compleja:	73
Contenidos: comunicación, Interacción, e introyección	73
Puesta en escena	75
Generalidades del colegio Porvenir y aspectos educativos	75
Aspectos particulares de la población intervenida.....	77
Análisis, evaluación y sistematización de la experiencia.....	78
¿Cómo desde las tensiones que emergen durante la praxis, se movilizaron los principios pedagógicos?	78
¿Cómo los ejes transversales de la educación corporal permitieron resignificar las prácticas de la educación física?	82
¿Se puede fomentar relaciones sociales en clave del pensamiento complejo, desde la Educación Física?.....	84
¿Cómo entender la relación entre lo planeado y lo ejecutado?	88
Anexos.....	92

Planeaciones de clase bucle 1 92

Planeaciones de clase bucle 2 98

Ejemplos de los diarios de campos relevantes e imperativos para lo intencionado en el
proyecto 104

Referencias 115

Lista de figuras

Figura	pp.
Figuras I. Bucle Educativo numero 1	68
Figura II. Bucle Educativo numero 2	70
Figura III. Bucle Educativo numero 3	72
Figura IV. Triada que permite evaluar el saber Pedagógico	81
Figura V. Triada que permite evaluar el saber Disciplinar	83
Figura VI. Triada que permite evaluar el saber Humanístico	87
Figura VII. Triada que permite evaluar el ejercicio Didáctico	91

Lista de siglas

EF: Educación Física.

MCDH: Motricidad Como Dimensión Humana.

PC: Prácticas Corporales.

PCP: Proyecto Curricular Particular.

PDRAC: Proceso de Desaprendizaje, Reaprendizaje, Aprendizaje y Complejización.

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje.

TICS: Tecnologías de Información y Comunicación.

La individualización: un proceso disyuntivo del ser humano

El capítulo de fundamentación contextual está basado en una lectura sistemática de la realidad actual, donde se establece la individualización como problemática fundamental, situada dentro del proceso de personalización, la autonomía y la disyunción entre ser individual y un ser social, como características principales de la modernidad y la posmodernidad. En este sentido, se proponen las categorías en el marco de contextos: lo económico, educativo y comunicativo que sustentan la problemática.

Los procesos de personalización

La individualización se configura desde los procesos de personalización que designan el sentido de lo nuevo, el tipo de organización, la jerarquización social y las formas de control; es decir, es una apertura simbólica de la multiplicidad de elecciones, llevando a las transformaciones del hacer y el querer de los individuos y las sociedades que se establecen en cada uno de los escenarios en que el individuo interactúa y se relaciona, trayendo consigo unos dispositivos abiertos y plurales. Por consiguiente, se ha reformado la perspectiva de las interacciones entre los individuos, además del reconocimiento de la personalidad y las formas de legitimación del otro, debido a que está orientado a los placeres y el bienestar individual, por lo tanto, “el proceso de personalización ha promovido masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por los demás las nuevas formas de control y homogeneización que se realizan simultáneamente” (Lipovetsky, 1986, p. 7).

Por lo tanto, proliferan las divergencias en la sociedad a partir de la multiplicación de las individualidades, que están estructuradas por unas estrategias de control manifestadas

en el consumo; puesto que se establecen unas dinámicas de competencia, jerarquización y bienestar a través de la autonomía y la particularización de los individuos y los grupos; lo cual ha desencadenado la configuración de individuos preocupados por una felicidad confundida con un bienestar no solo de orden material, sino también espiritual, debido a que carece de ambiciones para la interacción con los otros, configurando una sociedad superficial y frívola. Es aquí donde la propuesta de fomentar relaciones sociales de orden significativo por medio del compartir y el colaborar es la manera en que se quiere contrarrestar dicha problemática.

La autonomía y su paradoja de dependencia

Es por esto que se pone en evidencia la ruptura de la unidad de los modos de vida que se han venido vislumbrando en la modernidad, es decir, ha crecido la brecha en la relación del ser individual que se construye a partir de sus vivencias y experiencias; con el ser social que produce y es producido en la interacción con el otro, la cultura y la sociedad, dado a que hay una ampliación de la esfera de la autonomía individual, lo que ha permitido la multiplicación de las diferencias individuales.

Con la individualización, se manifiesta la autonomía como una falsa liberación asociada a una dependencia mediada por un control indirecto que responde a unas ideologías económicas, culturales y sociales representadas en los discursos como el consumo y la competencia, surgiendo el sentimiento de vivir el momento sin importar el futuro, concibiendo las acciones del presente, que no parecen tener significado alguno con el pasado, ni para la construcción de un futuro, sino con la satisfacción inmediata de consumir.

De modo que el poder y el control ejercido por las grandes estructuras de la sociedad, se han configurado bajo las dinámicas de dominación y compromiso; lo que ha hecho que la modernidad entre en una contradicción, dado que los ideales de ser humano pensados en un principio fueron más teóricos, en vista que se propuso la libertad, la igualdad, la fraternidad, pero se desvirtuaron estas dinámicas, quedando como ideales solamente y fue la disciplina desde su conjunto de reglas y técnicas concretas la que hizo proliferar la vigilancia jerárquica, la sanción normatizadora y el control por parte de los diferentes escenarios tradicionales como la iglesia, la industria, la escuela, entre otras, evidenciando las características que permitieron el paso de la modernidad a la posmodernidad.

Dicho de esta manera, el desarrollo de la autonomía individual fue una de las principales causas que dio el paso de la modernidad a una dinámica posmoderna, dado que rompe con la organización coercitiva y disciplinaria en donde hubo una transformación del ser humano a partir de la propia conciencia; en la cual la sociedad se reestructura y es pensada desde la seducción, la innovación y la disolución de los modos de vida.

Hablar de seducción es referirse “en el sentido de que los procesos de personalización reduce los marcos rígidos y coercitivos, funciona sibilinamente jugando a la carta de la persona individual, de su bienestar, de su libertad, de su interés propio” (Lipovetsky, 1986, p. 19) es decir, la disciplina ya no es el punto central para el control del individuo; por el contrario, se da a partir de la seducción como uno de los discursos que argumenta el consumo, para normalizar el proceso de construcción del individuo, incitando al consumo irresponsable y desmedido de bienes materiales y espirituales basados en el ahora y el aquí.

Por ende, un aspecto importante del proceso de construcción del individuo es el

continuo vaivén de la moda, que permite el constante cambio de las valoraciones sociales vinculadas a la posición e imagen del individuo respecto a los demás; cabe señalar que, para esto, se necesitó de una revolución de la propia conciencia, lo cual generó una necesidad de expresar la identidad de manera aislada del otro. Por ende, la orientación reduccionista de la conciencia permite el creciente proceso de la individualización en la posmodernidad.

La disyunción entre el ser individual y ser social: acciones reduccionistas del ser

Dicho lo anterior, es necesario abordar la modernidad y cómo desde allí se han acrecentado cambios significativos que han forjado una disyunción entre el ser individual y el ser social; dichos cambios produjeron que comenzaran a aparecer ideologías, discursos y manifestaciones en favor de la emancipación del ser humano, por medio de dos valores esenciales, la libertad y la igualdad, para buscar que el individuo fuera más autónomo y pudiera romper con el mundo de la tradición, centrado en la disciplina y las estructuras de control por un mundo más optimista, entendiéndose como una felicidad simbólica.

Plantea Lipovetsky que esta felicidad está (1994)

Caracterizada por una entrega a los placeres sensoriales y la promoción de un deseo cada vez mayor de gozar del consumo, de la moda y del tiempo libre, como una esfera única (...) promovida sobre todo por la publicidad, cuyo cometido será mantener la novedad, lo nuevo, de forma que los artículos queden obsoletos en tiempo récord (Citado por Román Alcalá y Montero Ariza, 2013, p. 202).

Es decir, se crea un bienestar efímero que se va modificando y transformando constantemente las dinámicas de consumir hacia el disfrute de los gustos y placeres

subjetivos, a partir de un sistema capitalista que logró traer consigo una paradoja entre el confort y las preocupaciones, el confort se basa en la necesidad de autosatisfacción del individuo, puesto que promueve el disfrute absoluto de cosas materiales, restándole importancia a las diferentes dimensiones que componen al ser humano; por otro lado, las preocupaciones se manifiestan a partir de la desestabilización individual, debido a que hay una amplia acumulación y multiplicación de elecciones que fomentan la frustración del individuo al no poder tener con claridad lo que realmente desea.

Por esta razón, se manifiesta con más fuerza el proceso de individualización, en vista que el consumo permite el disfrute cada vez más excesivo y frecuente, puesto que los objetos quedan obsoletos en poco tiempo y se crean necesidades en las maneras de consumir, así como la posibilidad de gozar de libertades y cambios; en palabras de Lipovetsky:

Se ha producido un auge del individualismo que ha sido posible gracias al desarrollo de una cultura de consumo que focaliza sus esfuerzos en ofrecer un amplio abanico de posibilidades y de elecciones de vida, primando la individualidad, el confort, el placer y el disfrute personal. (...) que ha vinculado la idea de bienestar con el acceso a los bienes materiales, de forma que los propios objetos han cambiado su valor funcional por su valor simbólico y estético (citado por Román Alcalá y Montero Ariza, 2013, p. 194)

En vista de que la individualización se ha manifestado en diferentes escenarios de la vida diaria de los seres humanos como el trabajo, la escuela, la familia, el tiempo libre, entre otras, es importante acentuar que la individualización ha logrado modificar las relaciones con los objetos, las personas y el medio; además ha generado superficialidad y

frivolidad en los vínculos y ha contaminado a la sociedad en su conjunto, a partir de la cultura de consumo en cada uno de los escenarios del individuo que responden a unas estructuras capitalistas de control, las cuales se direccionan hacia la competencia y la productividad, primando la individualidad e invisibilizando al otro y los otros.

En este sentido, la individualización “tiene por revés la degradación de antiguas solidaridades y la atomización de las personas (...) De esta manera se acrecientan y se agravan las soledades en todas las clases de la sociedad” (Morin, 1977, p. 1) es decir, este proceso de individualización ha conseguido la expansión de la brecha relacional de una manera superflua entre los individuos, además de la desvinculación de los mismos; por causa de las interacciones que se manifiestan de manera impersonal y por compromiso, evidenciando con mayor fortaleza la disyunción entre el ser individual y el ser social. Asimismo, la globalización y conglomeración de los individuos en la sociedad han introducido estas dinámicas de competencia y efimeridad, de manera que se han disuelto las redes de interacción en las comunidades y en la familia que vislumbran prácticas de autonomía individual y constante superación del otro.

Algo semejante ocurre con la manera de pensar, determina la forma de relacionarse con los demás y agrieta aún más la brecha de la disyunción entre el ser individual y el ser social, para esto, Morín lo define a partir del pensamiento simplificador, como aquel que se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos (Citado por González, s. f., p. 107).

Este pensamiento lineal no permite realizar conexiones, reduce y aísla las posibilidades de comprender otras formas de ver el mundo, acrecentando los dogmas y juicios de valor que revitalizan la individualización y dificulta construir sociedad.

Ahora bien, a partir de las configuraciones y transformaciones que se han venido presentando en el ser humano desde la modernidad y posmodernidad surge la individualización como problemática, evidenciando los procesos que han configurado las formas de vida del ser humano, que se plantean desde unas dinámicas paradójicas del hacer, el sentir y el pensar que permite la proliferación de un tipo de conducta social orientada hacia la individualización que trae consigo sinnúmero de posibilidades, por un lado se genera una mayor autonomía, pero a su vez una dependencia, se fomenta responsabilidad, pero hay una inclinación hacia los excesos, un cuidado de sí mismo, pero un olvido por el otro, un aumento de la libertad pero nuevas formas de control, nuevas posibilidades de comunicación, pero un aumento en la ligereza de las relaciones, además se piensa en una educación crítica y se acciona hacia la reproducción. En esta perspectiva, dichas dinámicas de segmentación y disyunción del ser hicieron emerger lo que Morín denomina “*los males de la civilización*” los cuales están manifestados como: “el revés de la tecnificación, el revés de la monetarización, el revés del desarrollo, el revés del bienestar” (1977, p. 1); los cuales son elementos sitiados en una paradoja, que fueron pensados con el fin de posibilitar recursos en favor de los individuos, y ser tomados para la construcción del tejido a partir de unas dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas. Sin embargo, cada uno de estos elementos emergió como dinámicas de control, debido a que se centraron en la proliferación de la individualización y fraccionamiento entre los individuos.

Dicho lo anterior, se toman los contextos específicos como: la educación, la economía y la comunicación, manifestadas como categorías, donde se vislumbran unas

características particulares de cada una, además, de evidenciar su entretejido, enmarcando los procesos de la individualización que han transformado las relaciones del ser humano con el otro y con el mundo, con la intención de reflejar su dicotomía, su jerarquización y segmentación. Asimismo, expresar la insostenibilidad de relaciones sociales que cada vez son más evidentes como problemática social y educativa, trayendo consigo unas relaciones reduccionistas, de modo que orientan posturas individuales y productivas dejando de lado su ser social, es decir, el reconocimiento del otro como un legítimo otro.

Las transformaciones en la sociedad a partir del consumo e hiperconsumo.

Siguiendo esta perspectiva, en la modernidad se pueden destacar transformaciones dentro de sus lógicas internas, como el desarrollo de mano de obra, productos mercantiles, alza del consumo y demás, han afectado en gran medida a la sociedad en su conjunto, es válido decir que la causa de dichas transformaciones de la economía se debe a la oferta y la demanda producida por el excesivo consumo de los individuos.

En ese sentido, “el consumismo se convirtió en estilo de vida, al tener acceso al servicio, los sujetos se reconfiguran para ser sujetos de y para el consumo” (Pacheco, 2012, p. 70), de esta manera surge el hiperconsumo, lo cual ha generado un cambio en la manera de consumir, que veía el interés del capital material (clase, ingresos, etc.) y ahora se enfoca hacia el gusto y el placer del individuo. En relación con las clases sociales, hablar de clase se refiere a “las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan” (McLaren, 2005, p. 269). Por esto, se vislumbran unas dinámicas sociales de fraccionamiento o desintegración en las áreas de rangos sociales como son: el quehacer, el buen vivir, el nivel de ingreso y el estatus social, trayendo

consigo lo que Morín plantea el *revés de la monetarización*, teniendo la intencionalidad de salvaguardar la vida del ser humano, puesto que las dinámicas capitalistas se concentran en el lucro y el dinero para un bienestar simbólico, creando necesidades que incorpora el individuo, proliferando la felicidad efímera que transita por el constante cambio de los bienes materiales.

Por este motivo, se han venido configurando y transformando las relaciones con los otros y lo otro, en la medida que dichos servicios adquieren mayor significación para el individuo, a partir del poder político capitalista que históricamente mantiene una relación con el poder “pastoral” que consistía en crear necesidades tales como posesión, pertenencia, diferenciación de cada individuo siguiendo una serie de pasos y pretensiones, con el propósito de llevarlos a una seguridad denominada su salvación, por esto, este poder político mediante las estructuras de consumo se han constituido un cambio objetivo. Para Foucault (1988), la palabra salvación ha adquirido otros sentidos: salud y bienestar. En otras palabras, determinar la riqueza, nivel de vida de los individuos. Por lo tanto ya no está centrada en orientar a las personas a su salvación en el otro mundo, sino más bien en asegurarla en este mundo a partir de unas pretensiones. En concreto, se han reformado los discursos de control como sinónimo de bienestar debido a que la iglesia manipulaba al individuo con una “salvación”, por otro lado, las dinámicas consumistas se refieren a un “estar bien”, creando el bienestar efímero al consumir que se va transformando constantemente para mantener la economía. Además, se pone en evidencia la fragmentación social enfocada al interés capital, puesto que se da una posición simbólica de poder en comparación con nivel de consumo, en otras palabras, la sociedad se convierte en un ente regulador que le da un lugar al individuo a partir de sus bienes lucrativos.

Dicha fragmentación social ocurre básicamente por la capacidad de satisfacer las necesidades y placeres del ser humano, logrando evidenciar una segmentación entre los individuos, una desigualdad, una jerarquización, un control y una individualización, que afectan las relaciones sociales en la medida que se adquiere o se mantiene el placer y el querer propio desde una postura narcisista y hedonista, emanada por un individuo egocéntrico, preocupado por su bienestar y el cuidado de sí dando poca importancia a las relaciones e intereses del otro y los otros.

Ahora bien, otro ejemplo claro del narcisismo y el hedonismo son los nuevos cambios en la economía a partir de la modernidad, evidenciando la industrialización que está mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC), causando la emergencia de relaciones de obligación por simplemente recibir una retribución monetaria, llevando a la disyunción entre el ser individual y el ser social como lo dice Castells:

Esta Economía del Conocimiento puede rendir una cosecha extraordinaria de creatividad humana y bienestar social. Sin embargo, muchas contradicciones importantes amenazan la estabilidad de la Economía del Conocimiento: la volatilidad de los mercados financieros globales; la rigidez institucional de los negocios, legislación, y gobiernos en muchos países; la creciente inequidad social y la exclusión social en el mundo, que limitan la expansión de los mercados y disparan tensiones sociales; y la creciente oposición a la globalización sin representación de valores alternativos (Citado por Finkelievich, 2004, p. 7).

Es decir, las TIC se han venido consolidando para la creación de necesidades y la compra de productos que compiten entre sí por la exaltación constante de la seducción del individuo, que se evidencian desde unos ejercicios de poder simbólico manifestados a partir

de artefactos tecnológicos, trayendo consigo una transformación de las relaciones y tensiones de los modos de vida.

Siguiendo esta perspectiva, con la proliferación de las fuerzas productivas mecánicas y virtuales, se ha acrecentado la distancia entre la relación capital y trabajo, es decir según Francisco (2010), se han creado mercados financieros que actúan tan anárquica y caóticamente en las bases de producción industria que ha proliferado la acumulación de las dinámicas de producción de las mismas; las cuales, además de transformar su perspectiva, ya no producen ganancias necesariamente. En otras palabras, la producción desmedida de las industrias ha llevado a la exaltación de bienes y productos materiales que embisten diariamente a los individuos, los cuales generan la disipación en las relaciones entre el ser individual y el ser social. Cabe señalar que es una crisis cada vez más universal, que estas dinámicas de exaltación juegan un papel importante en la educación, que a su vez responde a las estructuras de producción y se manifiesta a través del control técnico.

La educación como estructura de control.

La individualización en la educación se hace evidente desde el creciente paradigma del control técnico en las escuelas y universidades, porque tradicionalmente el proceso formativo busca que los estudiantes sean competentes en la adquisición de conocimientos transmitidos por los educadores, los cuales se convierten en ejecutores de destrezas y competencias debido a las imposiciones en los lineamientos curriculares; estos implican unas formas de hacer que regulan las conductas adecuadas en situaciones específicas, para luego ser transferidas a las realidades de los educandos. Es decir, la educación mediante el currículo lleva a estandarizar los procesos formativos para lograr los fines de productividad y tecnificación que el mundo laboral demanda, donde cada estudiante, por medio de sus

posibilidades, desarrolla las habilidades y competencias requeridas por el sistema económico. Es por esto que la educación es evidenciada como el *revés del desarrollo*, en vista que la carrera de crecimiento, producción y conocimiento transforman la calidad de vida de los individuos, además de ser orientados a todo lo que obedece a la competitividad.

Por consiguiente, desde la perspectiva tradicional de la teoría curricular, la concepción de enseñanza se ha restringido, el proceso de aprendizaje solo se efectúa a partir de la transmisión de conocimientos. “Hay un “*modelo burocrático*” que se caracteriza, por su orientación progresista en el momento histórico, en el que las técnicas científicas procedentes del ámbito de los negocios y la industria encuentran su aceptación dentro del campo de la teoría y la práctica educativa” (Ruso, 1997, p. 35). En otras palabras, el currículo se convierte en un objeto gestionable, perdiendo de vista la dimensión histórica, poética, estética, ontológica y lúdica, además de social y cultural en el que debe estar enmarcado.

En este orden de ideas, la educación y la escuela se manifiestan como poder, en vista de sus dinámicas tradicionales, como lo dice Foucault “la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan,(...) cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido –todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder” (1988, p. 13) todos estos elementos de control manifiestan unas pretensiones que son reguladas por el sistema educativo como estructura disciplinar, que responden a las acciones económicas, trayendo consigo transformaciones en los individuos en su manera de ser, sentir y pensar.

Así mismo, la (EF) a través de sus currículos tradicionales tecnificados, ha mantenido discursos como el deporte, la actividad física, la recreación, el uso adecuado del tiempo libre, el cuidado de sí, que han permitido seguir reproduciendo o transmitiendo

conocimientos estandarizados en beneficio de la clase dominante. Lo anterior se ve reflejado en la realización de test, enseñanza de técnicas deportivas, conductas particulares, así que se evalúa de acuerdo con la eficacia en la ejecución de estas actividades específicas que están coordinadas con el sistema. En la EF han primado los resultados medibles y cuantificables de las prácticas corporales, dejando de lado la relación que constituye el ser individual y el ser social.

Con respecto a lo mencionado, en la adquisición del material exclusivo para la práctica del deporte se converge en un mercado productivo “Estas formas no se introducen en las escuelas por una conspiración de los industriales para hacer que nuestras instituciones educacionales sirvan a las necesidades del capital, sino, en gran parte, porque las escuelas constituyen un mercado lucrativo” (Apple, 1997, p. 25). Ahora bien, se entiende que la industrialización ha enmarcado la mercadotecnia en la educación no como ideal para la mejora de la enseñanza, sino más bien como uso instrumental de la misma, de ahí se entiende por qué el aprendizaje es explicador, productivo y reduccionista, por tanto, emergen entre los individuos unas relaciones de compromiso y reproducción.

Por consiguiente, estas dinámicas vislumbran las formas de relaciones entre individuos y la construcción del conocimiento, dado que “el capitalismo, como nueva formación económico-social, lo revolucionó todo; las formas de producir, pensar y sentir realidad” (Francisco, 2010, p. 187). Es decir, el proceso formativo está enfocado en la producción y reproducción a partir de un sistema de competencia, un ejemplo claro de esto es el uso de dispositivos tecnológicos excesivos dentro de las instituciones, que intencionan los usos de estos dispositivo no como una posibilidad de construcción y emancipación del individuo, sino como elemento mercantil capitalista, lo cual ha generado el proceso de

individualización, ampliando la brecha de las relaciones de los individuos, entre docente-educando, educando – educando y educando- conocimiento.

Comunicación: las relaciones a partir de las TIC.

En primer lugar, se debe vislumbrar el concepto de comunicación que se ha venido transformando en el proceso de modernidad a la posmodernidad. Berelson y Steiner nos dicen “El acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras” (citados por Kaplún, 2002, p. 55). En este sentido, la comunicación entendida de forma lineal se direcciona a la transmisión de información sin sentido ni reflexión, como se observa en las dinámicas económicas que orientan las estrategias y los métodos de producción mercantil de consumo y lucro, además, causa en la educación el control del conocimiento y la normatización de los cuerpos, estableciendo procesos de individualización que emergen de dicha comunicación unilateral reduccionista que no legitiman al otro como un ser humano en su divergencia y convergencia. Asimismo, estas dinámicas de comunicación se correlacionan con *el revés de la tecnificación*, puesto que “es la invasión de sectores cada vez más amplios de la vida cotidiana por la lógica de la máquina artificial que introdujo en ella su organización mecánica, especializada, cronometrada” (Morin, 1977, p. 1). Es decir, se transita por unas lógicas de mecanización de los individuos, modos de control y con ello interacciones intermitentes con el otro, llevando a cabo polarización individual, por tanto se manifiestan unas relaciones de dominación.

Por otro lado, la comunicación en la modernidad juega un papel importante, respondiendo a las nuevas relaciones entre en los seres humanos, con el intercambio de

información por medio de la tecnología. Es decir, comunicar nuestros sentimientos a través de aparatos tecnológicos, los cuales muestran los procesos emergentes en la interacción entre individuos. Dicho en otras palabras, la comunicación ya no es transmitir ni compartir, está orientada en el sentir, y la forma de expresar los mensajes a través de los medios (redes sociales, telefonía, postales, etc.) en el cual se produce significación desde las experiencias previas del individuo dado que “Las relaciones de comunicación implican actividades terminadas (aunque sólo sea la puerta en juego correcta de elementos de significado) y, en virtud de la modificación del campo de información entre parejas, producen efectos de poder” (Foucault, 1988, p. 12). En otras palabras, las interacciones entre los individuos surgen en el reconocimiento del otro en las convergencias y divergencias y no en un ejercicio reduccionista de dominación y sumisión, sin embargo, las TIC han hecho que se transite en las paradojas del reconocimiento del individuo, pero en la superficialidad de sus relaciones y vínculos.

Siguiendo este punto, las TIC representan nuevos procesos evolutivos y transformadores a partir de la tecnología, debido a que estas estructuran la forma de vincularse con el otro. Como lo menciona Almenara (2005), las dinámicas digitales han llevado a cabo unas maneras de relacionarse convirtiéndose en uno de los elementos de separación, de desvinculación y de exclusión entre los individuos, comunidades, hasta la fragmentación de institución y países, esto se refiere a que estas formas de marginación a partir de las tecnologías se han transformado en separación personal y social. De este modo, las TIC proponen nuevas posibilidades de comunicación que se incorporan y acomodan a las necesidades del individuo, pero del mismo modo permiten vislumbrar la disyunción entre lo individual y social, mostrando con mayor auge el proceso de individualización.

Con respecto a la relación comunicación y educación, se ha acrecentado que el educador transmite el conocimiento de forma unidireccional; dicha comunicación va orientando las formas de relacionarse con el otro. Por consiguiente, las nuevas dinámicas de comunicación en la educación se centran en la incorporación de las TIC dentro de la clase de manera interactiva para dar espontaneidad a los procesos en el aula y proliferar relaciones entre los individuos, sin embargo, a pesar de que generan un tipo de relaciones estas no son las pretendidas, porque en su mayoría están basadas en la trivialidad de resolver una tarea.

Desde esta perspectiva, la individualización afecta la construcción de relaciones sociales, en la medida en que hay una creciente intrascendencia y ligereza en las relaciones humanas, puesto que estas redes de interacciones se establecen desde la jerarquización y obligación de realizar una tarea, también que se realice por parte del docente un ejercicio de dominación con sus educandos, donde no permite legitimar al otro ni darle significado a las interacciones y posturas de los individuos, mostrando que el docente es el único que tiene el conocimiento. Ante esta situación; emerge la comunicación, como lo menciona Ricardo Nosedá, “el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común” (citado por Kaplún, 2002, p. 57). En otras palabras, las relaciones subyacen a modo de reciprocidad para la interacción con y para el otro, en los cuales se vislumbran unas tensiones de ser, pensar y sentir en el mundo identificando las divergencias y convergencias de cada individuo.

Por otra parte, cuando se habla de individualización, como refiere Nöbert Elías “es una estructura de la personalidad propia de las sociedades industrializadas en la cual, como si se tratara de un anhelo evidente y natural, el “*ideal del yo*” busca diferenciarse de los demás” (citado por Zabludovsky, 2013, p. 237). En otras palabras, la individualización

ofrece una apertura de posibilidades de elecciones en las cuales el individuo se va construyendo y transformando constantemente su personalidad a partir de unas dinámicas sociales, culturales y económicas. Mediante esta proliferación de posibilidades emergen en el ser humano formas de bienestar, satisfacción y placer, a partir de unas dinámicas económicas, educativas y comunicativas que están centradas en lo individual, dejando de lado lo colectivo. Por esta razón, se toma la individualización como problemática fundamental, porque se reconoce que hay una creciente intrascendencia en las relaciones humanas, donde priman las relaciones de trabajo, compromiso y jerarquización, lo cual ha conllevado al no reconocimiento del otro ni a la legitimación entre individuos.

En ese sentido, Maturana aporta que no todas las relaciones humanas son relaciones sociales, y es la emoción la que orienta un tipo particular de relación: “Las relaciones sociales constituyen aperturas para compartir y colaboración en el placer de hacerlo, y bajo ninguna expectativa de retribución” (1999, p. 46). Además, cabe señalar que las relaciones sociales se transforman en un tejido de otro orden, que no se puede transitar sobre un eje horizontal de manera reduccionista moldeando a los individuos y grupos de modo que hay que encontrar la confluencia entre los individuos en sus divergencias y convergencias para denotar al ser en su complejidad. Dicho lo anterior, la individualización equivale a “procesos que sostienen la autonomía, la autodefinición, la capacidad de metacognición, de metacomunicación, es decir, la capacidad de desplazarnos cada vez más del contenido al proceso, gracias a nuestras capacidades cognoscitivas, emocionales e incluso biológica” (Melucci y Tarres, 1996, p. 302). Es decir, a partir del proceso de personalización, la autonomía y además la disyunción entre el ser individual y el ser social expuesta anteriormente se deben transitar en el reconocimiento de lo individual y lo social de sí mismo y del otro a partir del ser, sentir pensar y actuar.

Cabe señalar, entonces, que la EF, y para ser exactos la Licenciatura en EF (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional, intenta de una u otra forma contrarrestar esta problemática al generar y fomentar una nueva perspectiva como disciplina académico pedagógica, que intenta promover la construcción integral del individuo, capaz de transitar por las tensiones de las divergencias y convergencias, a través de prácticas corporales dotadas y cargadas de significado para el individuo, usando el movimiento como su principal medio de acción, en pro de reconocer al ser humano como unidad individual y social; por medio de la experiencia corporal como objeto de estudio para su análisis y reflexión, contribuyendo en la emergencia de seres humanos senti-pensantes-actuantes, críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad circundante, que al fin de cuentas también responde al perfil del egresado de este proyecto. En palabras del PCLEF, “el cuerpo de la EF 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” (Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 18). Dicho en otras palabras, las construcciones de cada individuo desde su experiencia van transformando las relaciones con el otro y lo otro.

Es por esto que desde la EF se pretende actuar para contrarrestar la individualización como fenómeno de orden sociológico y educativo para transformar concepciones, prácticas, teorías etc., en el contexto cultural, social y político de la educación y la EF, a partir de una perspectiva que intenta orientar unas nuevas dinámicas e intencionalidades, puesto que tradicionalmente está centrada en la instrumentalización, reproducción y tecnificación de sus prácticas; en este sentido, a través de la colaboración y el compartir, se propone fomentar la relaciones sociales y de orden significativo.

Antecedentes

Hay que mencionar, que se realizó una revisión de los dos últimos años de los trabajos de grado de la Facultad de EF, específicamente en la Licenciatura en EF, donde el contenido estuviera relacionado con la individualización, las relaciones sociales y los principios del pensamiento complejo. Dicha revisión posibilitó reconocer las diferentes propuestas pedagógicas y permitió comenzar a establecer una ruta de trabajo.

Es así como se ponen de manifiesto los siguientes proyectos curriculares particulares:

Bajo el título “Amar educar y educar para amar: la complejidad de la motricidad humana”, Ballén, Merchancano y Medina (2016) manifiestan su preocupación por una crisis ecológica, que tiene que ver con la articulación de la cultura capitalista con el individualismo, el consumismo, la cultura de masas, la producción y reproducción de subjetividades que intervienen en las comprensiones de la vida, desde un punto de vista fabricadas y masificadas por el sistema económico y político.

Proponen pensar la vida como una unidad, evitando el fraccionamiento y los dualismos a partir del reconocimiento de sí, del otro y de lo otro, esto con miras hacia un buen vivir, es decir, a mejorar las relaciones con los demás a partir del paradigma de la complejidad, como forma de pensar y comprender la vida.

Lo anterior es implementado desde el taller como alternativa de renovación pedagógica a partir de la pregunta del núcleo problémico: ¿se puede construir, practicar y comunicar el amor a partir de los ambientes que posibilita la motricidad humana? Que es el eje transversal de los núcleos temáticos (motricidad, comunicación, amor) y ejes constitutivos de la motricidad humana (corporeidad, movimiento humano, percepción, intencionalidad – consciencia, espacialidad y temporalidad).

Por otra parte, Ropero, Reyes, Russi, Sánchez (2016), con el proyecto titulado EF en perspectiva de complejidad, una apuesta para la comprensión y transformación de la realidad. Tienen una preocupación por el paradigma de la simplicidad proveniente del positivismo desde la corriente del pensamiento filosófico estructurados a partir del desarrollo tecnológico y científico de los siglos XVI y XVII.

Con base a la problemática, plantean una comprensión crítica sobre ciertas dinámicas sociales que han sido bases para una comprensión lineal y reduccionista de la realidad, por ello, sitúan el pensamiento complejo como eje de orientación para fomentar la creatividad en el ser humano y transformar la comprensión de la realidad social y cultural. Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso metodológico que establecieron fue el taller, como forma de desarrollar a partir de la triada, aspectos que tejen las vivencias del ser humano con el propósito de formación, en otras palabras, los talleres se enfocan hacia la transformación de las estructuras que conciben el acto educativo con la construcción del individuo a través de las vivencias y las experiencias. Estos talleres son de reconocimiento, identificación de realidades, complejidad y consolidación.

Propósito de formación

En otra perspectiva, en vista que se ha venido acrecentando el proceso de individualización como fenómeno social y cultural en el cual se ha configurado al ser humano en su conjunto, surge nuestro propósito de formación, orientado a Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la EF, con la intención de ser tomada como alternativa pedagógica para contrarrestar dicha problemática, propiciando nuevas formas de comprender el mundo

desde lo individual y lo colectivo. Por consiguiente, se realiza un entretrejo de las relaciones sociales, con unos principios del pensamiento complejo y las prácticas de la EF, permitiendo la emergencia nuevas posibilidades de interacción con el otro, reconociéndolo y legitimándolo como un legítimo otro en la convivencia.

Entretejido de los componentes

El componente humanístico tendrá los siguientes rasgos: en primer lugar, una aproximación al concepto de sociedad y cultura; en segundo lugar, se manifestará la intensión formativa que gira alrededor de un ser humano que confluya desde la complejidad como orientación epistemológica y la relación con la EF. El componente pedagógico, por otra parte, situará tácitamente la forma que tendrá la praxis durante el diseño e implementación del proyecto, comenzando con el concepto de pedagogía que circulará, la explicación sobre por qué utilizar principios pedagógicos y no un modelo desde la complejidad, como se mencionó anteriormente, los roles que encarnarán los actores del proceso educativo, la ruta de la enseñanza-aprendizaje y por último las pretensiones de la evaluación.

Dentro del componente disciplinar, existe una comprensión particular de la EF, enfocada a la experiencia como elemento constitutivo de las relaciones sociales, puesto que el ser humano a través de la reflexión de los sucesos y vivencias construye conocimiento, posibilitando en las formas de acción las particularidades de cada ser humano, constituyendo, reconociendo y comprendiendo el lugar que ocupa dentro de su cultura y sociedad. Así mismo, experiencia, fundamenta e interpreta unas formas de estar en el mundo, concibiendo aperturas que transforman la corporeidad, posibilitando un saber, un espacio y un proyecto sobre sí con los otros y lo otro.

En lo mencionado anteriormente, se plantean unos focos de orientación, anclando el ser social y el ser individual con los principios pedagógicos (autoorganización, dialógico y problematización) en relación con los contenidos (narrativa corporal, cuidado de sí y la hermenéutica) trazados por las dimensiones (ontológica, poética, lúdica, estética e

histórica) de la educación corporal para asentar las dinámicas relacionales dentro de la práctica corporal en la EF.

Las relaciones sociales como punto de partida

Las relaciones sociales parten de la comprensión de que toda individualidad es social, esto nos remite a una dialogicidad, es decir, la convergencia entre mi ser individual y mi ser social, que no permite desintegrarnos como sociedad. Adentrarnos en la convergencia es transitar por las constantes tensiones de nuestro ser en el lenguaje que se manifiesta en la multiplicidad de individualidades y de sistemas sociales.

Nuestro ser en el lenguaje está encausado por la cultura, debido a que las percepciones, comprensiones y posturas que incorpora el ser humano obedecen a las simbologías que se desenvuelven y se abstraen de las diferentes prácticas corporales que ocurren en el marco de cada cultura; por lo tanto, el ser humano comunica desde su corporeidad lo que las vivencias y experiencias en su cultura han formado y constituido su existencia, así mismo, la cultura adquiere sentido de la confluencia de las diferentes corporeidades.

Existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos y en el cual conservamos nuestra organización y adaptación. En otras palabras, toda nuestra realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales (Maturana, 1999, p. 31).

Por otra parte, las relaciones sociales surgen a partir de legitimar al otro en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia, son aperturas que se desarrollan a partir de la constante problematización, autoorganización y dialogicidad de las diferentes

maneras en que nos relacionamos con el otro, los otros y lo otro; convirtiéndose en principios de vida que nos invitan a realizarlo sin ninguna atadura, y que se incorporan desde un cambio estructural de nuestro uso del lenguaje:

El uso del lenguaje es un modo de vivir juntos en el flujo de coordinaciones recurrentes de conductas consensuales (...) nos transformamos en nuestros cuerpos según lo que hacemos en lenguaje, y hacemos en nuestro lenguaje según lo que se transforma en nuestros cuerpos (Maturana, 1999, p. 44).

Cabe resaltar que el uso del lenguaje es responsabilidad nuestra y va a determinar la manera en que vivimos, todo lo que nos acontece tiene significado y valor de acuerdo con la responsabilidad de pensar, sentir y actuar de cada individuo en relación con los demás, es decir, en la confluencia entre el ser individual y el ser social, esta confluencia no está dada, sino se va construyendo constantemente de acuerdo a cómo el individuo asume con responsabilidad sus vivencias y experiencias.

El ser humano, complejizador de su existencia

El ser humano que proponemos en nuestro proyecto es un ser complejo, capaz de reconocer la constante tensión entre su ser social; que está en continua imbricación con el ser de otros y su ser individual; que está en un continuo devenir de vivencias y experiencias, a la vez que la problematización, autoorganización y dialogicidad de su ser en el lenguaje, le permite de-construir y reconstruir las formas de relacionarse con el otro, los otros y lo otro.

Hay que mencionar, además, que nuestras actitudes sociales, familiares y laborales están inmersas en la complejidad, no obstante, muchas veces resolvemos nuestra vida de una forma lineal, lo que no permite ver la complejidad de nuestra vida, y muchas veces no

nos damos cuenta de las posibilidades de reflexionar sobre nuestras vivencias y experiencias debido a los dogmas y juicios de valor que incorporamos como seres humanos.

Entender en primer lugar que el ser humano se hace ver como un sujeto finito, con un ciclo que cumplir en el que nace, crece, se reproduce y muere es un grave error, ya que desde la complejidad somos infinitos, somos materia y energía, somos cuerpo y espíritu, somos cambiantes, llenos de incertidumbres, de entretejidos en todos los niveles (González Velasco, 2016, p. 118).

Lo anterior tiene la intención de construir conocimiento del saber sobre sí mismo en relación con los otros desde el pensamiento complejo; a partir de la posibilidad de experiencias a través de la EF, que permitan articular el saber académico al contexto sociocultural. “La producción cultural constituye el objeto de conocimiento de las relaciones sociales, tal objeto debe ser explicitado por la contribución del sistema educativo que debe recrear específicamente las relaciones simbólicas y de fuerza que se dan entre los grupos sociales” (Casas Salcedo y Grueso, 2005, p. 28).

Para Cullen (2004), poder construir conocimiento requiere tener el deseo de saber, estar en una constante búsqueda que define una trabajosa historia singular (aunque sea común a todos), pero no basta solamente tener el deseo de saber, sino también lo que nos debe ocupar y preocupar es la ética que se relaciona con la justicia, en el sentido que para construir conocimiento es necesaria la interpelación del otro, como un espacio público y que nos responsabiliza.

Es importante que tanto docentes como educandos nos asumamos como sujetos de conocimiento, no en el sentido de poseer la verdad y la certeza de las cosas, no podemos dar por concluida una relación social, ni encasillarla o definirla como una receta, por el

contrario, se transita por movimientos retrógrados, anclados a los principios pedagógicos (problematización, dialogicidad, autoorganización) que van a permitir construir, reconstruir y de-construir conocimiento en cuanto a la producción cultural que otorga las relaciones sociales.

La Educación Física, un espacio alterno en proyección a las relaciones sociales.

El saber disciplinar que aquí se desarrolla comprende la EF en proyección a las relaciones sociales, en el que la experiencia es el elemento que da cuenta de la diversidad de seres humanos que habitan el medio social, no obstante, cada uno, por medio de la práctica corporal (PC), crea espacios de interacción para relacionarse con otros, reconociéndose como seres divergentes, participando en la construcción singular y colectiva de su corporeidad. En ese sentido, la experiencia construye corporeidad mediante la acción social y cultural en la que nos relacionamos, por ello no podemos hablar de experiencia sin pensar en la corporeidad, “Resultante de la acción simbólica del sujeto y de los Otros sobre él, es producto de múltiples prácticas que se realizan directa o indirectamente sobre ella (...) La corporeidad es un producto más de la acción cultural” (Toledo, 2012, p. 53).

Dicho lo anterior, la EF es una particularidad simbólica que contiene el testimonio del ser humano y de su corporeidad, pero para que la experiencia sea experiencia se debe concientizar de la acción y reflexionar sobre lo acontecido, en ese sentido “La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2006, p. 108). Es decir, la Experiencia pasa por el individuo y al pasar adquiere significado, de igual manera, no es el suceso, sino lo que es el individuo después

de lo acontecido. En otras palabras, la Experiencia procede de un ser que construye y es construido constantemente, con elementos que aporten a la sociedad. Ahora bien, dentro de la EF se pretende tejer y trascender los paradigmas en los que se mueve la disciplina, dándole lugar al cuerpo y al movimiento, Es así como en este PCP se otorgan unas orientaciones para llevar a cabo la práctica educativa de manera alterna, pensándolas desde los principios del pensamiento complejo y la Experiencia.

Orientaciones del discurso de la educación corporal para las prácticas corporales de la educación física.

Teniendo en cuenta lo anterior, para poder dar cuenta del proceso de la experiencia y de cómo esta hilada a la EF, se sitúa el discurso de la educación corporal en el PCP como un saber orientador-transversal, que permite reconocer al ser humano desde la corporeidad (*Leib*) sin estigmatizar o negar el cuerpo físico (*korpe*), que en gran medida, es donde las PC de la EF tradicionalmente han hecho énfasis predominando más lo técnico que lo simbólico. Sin embargo, la Educación Corporal (EC) plantea ciertas comprensiones que posibilitan dinamizar e intencionar PC dentro de la EF, potenciando las relaciones sociales, sin obviar lo que también es propio de nuestra disciplina: las PC históricas de la Condición Física, el Deporte, la Expresión Corporal, la Psicomotricidad o la Praxeología.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad, el PCP vislumbra unas formas educativas para llevar a cabo las relaciones sociales, que, si bien fundamentan y resignifican las PC, también posibilitan hacer una transposición disciplinar intrínsecamente del proyecto en torno a la EF. Esto establece la praxis (P), que permite hilar las pretensiones del ser humano transformado por ambientes experienciales y relacionales, problematizando la tensión que hay entre su ser individual y su ser social dentro de las

convergencias que se dan en la cultura y sociedad y a profundidad en la EF. Esta P tendrá en cuenta el entretejido que se establece desde los contenidos (narrativa corporal, cuidado del sí y del otro y la hermenéutica) que para este PCP se toman como ejes transversales porque intencionan la PC, que si bien son transitadas por unas dimensiones del ser humano, orientan las dinámicas de acción en relación con los contenidos propios de la EF.

Teniendo en cuenta lo anterior, la EF sitúa al ser humano en una multiplicidad de sentidos, habilidades, conocimientos facetas, etc., permitiendo reconocerse y desenvolverse en el medio social. Como también fundamenta las pretensiones a los conceptos de ser humano, cultura y sociedad, haciendo tejidos entre la teoría y la práctica (praxis), manifestando las experiencias establecidas en la narrativa corporal (un saber sobre sí mismo), el cuidado de sí (un espacio de existencia con él otro y lo otro) y la hermenéutica (las relaciones como proyecto sobre el mundo).

La práctica narrativa: conocimiento del ser

La narrativa corporal se da a partir de la representación y un barrido de la memoria sobre los hechos, eventos y vivencias de cada individuo, permitiendo un recuento sobre lo acontecido a través del diálogo introspectivo, logrando consigo una recapitulación de sus experiencias y del porqué de su corporeidad.

Según Ricoeur (2008):

La narrativa es una forma de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, vivido o experimentado (citado en Castañeda y Gallo, 2008, p. 3).

Ahora bien, a través de este perfil narrativo, el individuo puede conocer y entender las situaciones, vivencias y experiencias que lo han permeado; teniendo en cuenta que cada corporeidad es única e irrepetible, la expresión se manifiesta en múltiples maneras, emanando diferentes emociones, las cuales son causales de otorgar nuevos significados a la narrativa corporal, en ese sentido, no es lo mismo contar una historia vacía sin lo emblemático del ser humano a contar una historia con sentido, no obstante, las emociones tienen un significado particular, otorgando sentido y valor a la experiencia; “esta forma narrativa reconoce que en la corporeidad está inscrita una historia, un tiempo, una experiencia que puede ser narrada, contada o relatada; se narra lo que vivimos, se narra la experiencia vivida” (Castañeda y Gallo, 2008, p. 5) Así pues, la narrativa adquiere ciertas caracterizaciones propias del individuo diferente a cualquier otro ser, situándolo como un ser humano que siente y piensa a través de la experiencia.

En ese sentido, es necesario situar como elemento constitutivo a la conciencia de sí dentro de la narrativa, como forma de ser y estar en el mundo, contrastando y aportando a la experiencia. En ese aspecto, la permite hilar la historia y la narración con las PC en las que emergieron las experiencias que constituyen al individuo.

La conciencia corporal, partiendo de lo mencionado anteriormente, reconoce y autorreflexiona desde la narrativa corporal hacia las vivencias y experiencias que marcaron al individuo, permitiendo que él mismo se reconozca en la sociedad, haciéndose parte de ella: “Se nombra esta conciencia de sí como: conciencia corporal, estar atento, repensarse y sentirse, encontrarse consigo mismo, aprender a escuchar, centrarse en sí mismo, centrar la atención y vivir plena y conscientemente cada uno de los diferentes estados corporales” (Castañeda y Gallo, 2008, p. 13). En efecto, la conciencia de sí ayuda a que el individuo

tenga un nexo consigo mismo, con los otros, quienes lo aceptan y lo legitiman por lo que es, generando relaciones sociales para un estado más armónico en su vida.

Con respecto a las formas de incorporar lo mencionado dentro de las PC en la EF, es necesario situar algunos elementos propios que den cuenta de la transposición de la teoría a la práctica con sentido. Es por esto, que Martha Castañer y Oleguer Camerino (2001) señalan las capacidades sociomotrices, las cuales son: la introyección, la interacción y la comunicación. La introyectiva consiste en reconocer las formas en que el ser humano se ha construido y constituido como ser social y cultural permeado por las diferentes corporeidades con las que se relaciona, también reflexiona, conoce y evalúa su ser con entorno social como forma de auto-conocerse, auto-reflexionar sobre sí y sobre el mundo.

Por otra parte, la narrativa corporal, dentro de las PC, se encuentra trazada por unas dimensiones propias de la educación corporal. La histórica es el devenir de nuestra condición humana, posee la capacidad de intervenir en la construcción de la historia propia, sino también el ser humano, como lo menciona, De Gaulejac (1991) “es productor de historias, puesto que cuenta con la capacidad de construir narraciones. Incluso, puede re-significar su trayectoria” (como se citó en Toledo, 2012, p. 45), proporcionando sentido a la narración, en el que la interpretación del medio social garantiza su existencia y su particularidad. En conclusión, la dimensión histórica confluye en el medio social, particularizando cada historicidad del ser humano sin méritos de controlarla, más bien, como lo menciona Toledo (2012), de conceder su propio sentido en tanto constructo social, histórico y cultural.

Ahora bien, la dimensión ontológica presenta lo que podría decirse el testimonio de corporeidades develando un saber sobre sí mismo. Trayendo a colación lo narrativo, es posible hacer una relación propia como aspecto de conocimiento de sí. Ese acto de

conocimiento propio se da a través de la reflexión a partir de la experiencia, tomando conciencia de sus acciones sobre el mundo y las del mundo hacia el ser humano.

Según Castañeda y Gómez (2011)

La narrativa es ontológica e histórica. Ontológica porque contiene las acciones, las prácticas, las reflexiones, las vivencias, las experiencias y las transformaciones que han llevado al sujeto a ser lo que es, e histórica porque se da en la temporalidad humana, debido a que no distingue linealmente el pasado, el presente y el futuro sino el tiempo vivido, entendiendo que en el presente se encuentran el ‘quién soy’, el ‘que he sido’ y el ‘que seré’ (p. 72).

Escenarios de existencia, el cuidado de sí, del otro y lo otro

Teniendo en cuenta lo que se manifestó anteriormente acerca de la narrativa corporal y la conciencia corporal, pasamos al siguiente eje transversal, el cual contiene aspectos que hilan las relaciones sociales con el cuidado de sí (CS) y a grandes rasgos a espacios de cuidado del otro y lo otro. Para esto, se tiene presente que es el CS, en términos de Criolla (2007), “se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones” (como se citó en Giraldo, 2013, p. 188). En ese sentido, el CS tiene que ver con ciertas prácticas en las que el individuo sea capaz de conocerse, ocuparse y reflexionarse sobre sí mismo. Estas formas de cuidado de sí implican una serie de disposiciones del individuo, debido a que el mismo, en su medio social, crea aperturas con la intención de hacer que las vivencias trasciendan su cuerpo, creando y produciendo nuevos aprendizajes que influyen en su corporeidad, generando lo que

Castañeda y Gómez (2011) entienden sobre la *Bildung*. La *bildung* es el cultivo y el cultivarse de sí, es la forma de crear seres humanos logrando seres de experiencia, la *bildung* se centra en la experiencia y cuenta de cómo el individuo percibe el mundo y quien habita en él.

En este sentido, la experiencia del conocimiento de sí hace del ser humano un ser de existencia, singular a cualquier otra corporeidad, enfatizando en las relaciones que llega a tener consigo mismo en tanto es consciente y es productor de su conocimiento, en ese aspecto el CS, según Castañeda y Gómez, (2011), se entiende como “el movimiento dialéctico que le permite encontrarse a sí mismo mediante el ocuparse de su cuerpo o de sí” (p. 63). Lo anterior presenta incertidumbre dentro de la sociedad y con más presencia en la educación sobre lo que se entiende del CS, ubicándolo más en los principios clínicos, estéticos y competitivos. Así mismo, lo tradicional reduce lo que por esencia es el CS y esto deja de lado aspectos significativos de la corporeidad, problematizando conocerse a sí mismo, el porqué de la experiencia, qué reflexión otorga de la misma y qué nueva enseñanza deja para el individuo.

Con base en lo mencionado, podemos entender que el cuidado de sí es esa preocupación por sí mismo, de manera que el ser humano es capaz de ser consciente de sus acciones y con ello permite estar en espacios en los que mediante sus experiencias, puede reflexionar sobre su corporeidad creando nuevos aprendizajes, generando conocimientos que lo construyen y constituyen en la sociedad, poniéndolos en práctica a través su cuerpo.

Dicho lo anterior, se tiene en cuenta que el ser humano no es solo un ser individual sino también un ser social, en efecto, el cuidar de sí también tiene cierta relación con cuidar del otro y aún más allá de lo otro. Esto quiere decir que el ser humano, por ser social, existe y es único e irrepetible, porque se particulariza en su medio social, es capaz de relacionarse

con otros, construyéndose constantemente, aprendiendo de su realidad, innovando y aportando al sistema social en que convive.

Según Castañeda y Gómez (2011):

La preocupación por uno mismo lleva implícita la realización de prácticas de sí como actividad crítica con respecto a sí mismo, con respecto al mundo cultural y con respecto a los demás, debido a que dan forma a la existencia del sujeto y a las particularidades de su vida, para lograr establecer aspectos diferenciales con la vida de los otros (p. 69).

Con base en la cita anterior, es necesario implementar las prácticas enfocadas a sí mismo para entender y comprender las particularidades de cada individuo, sin embargo estas prácticas deben ir de igual manera enfocadas a las relaciones sociales, problematizando las formas de cuidar de sí y cómo cuidar de sí. Para esto, las PC en la EF posibilitan dichos espacios para implementar situaciones que permitan cuidar del otro ser con quien se legitima y construye el individuo, estas PC permiten espacios de existencia para cuidar de sí y del otro y lo otro en términos de ambientes y espacios que sean armónicos al momento de hacer prácticas enfocadas a la experiencia y a las relaciones sociales.

Para poder asentar estas formas de cuidado de sí, del otro y lo otro en las PC, se incorporó la espacialidad como elemento constitutivo de la motricidad como dimensión humana (MCDH), puesto que en dicho elemento encontramos la integralidad del ser humano a través de los espacios sociales, en ese sentido, la espacialidad es el medio de interacción del ser humano con el mundo, sin limitarse simplemente al espacio, no sólo es el lugar de existencia a la acción, sino también una construcción social, dentro de ella ocurre la reflexión, la estructuración y la organización del espacio, en tanto medio de

creación y de relación entre individuos, de igual manera, la espacialidad es el lugar de existencia corpórea del individuo, en el cual hay en relación con el espacio y el cuerpo o el espacio corpóreo, como lo menciona Merleau Ponty (1975) “No es otra cosa que la propia situación del sujeto en cuanto es cuerpo y trata de comprender y explicar el espacio” citado en (Pérez, 2009, p. 163). Es decir, el cuerpo es un espacio de existencia que posibilita las relaciones sociales en tanto interactúen en el mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se integran dos de los contenidos de las capacidades sociomotrices planteados por Martha Castañer y Oleguer Camerino (1996), los cuales acentúan las dinámicas de relacionarnos, de existir con el otro a través de la PC; estos elementos son la interacción y la comunicación.

La interacción es la comprensión de toda acción entre individuos, es una forma de transmitir y recibir información. La dinámica de interactuar influye en la relación entre individuos, construyendo vínculos, fomentando la legitimación, estas formas de interacción son en la PC mediante la transmisión del emisor al receptor ya sea de ida y vuelta con el propósito de expresar y dar a conocer ideas, percepciones y demás. La interacción es un medio de reconocimiento entre individuos que, por medio de las experiencias, han enmarcado al ser humano y mediante la misma el ser humano puede construirse en el espacio social.

Ahora bien, la comunicación tiene una cierta similitud con la interacción, sin embargo esta solo se encarga de transmitir información, no de recibir. Enfocado a la EF, es una manera de expresión que posibilita la cooperación en reciprocidad con las relaciones sociales como medio de legitimación con otros; estas formas de comunicación son posibles a través del movimiento, estableciendo relación con los demás, con el objetivo de hacer que acontezca la confrontación y la cooperación con el otro a través de la PC, detallando

características similares o particulares de cada individuo, colaborándose conjuntamente en tanto la práctica lo permita. En conclusión, la comunicación es un medio de relación a través de la práctica y la experiencia, y encaminado a la EF es un medio de reconocer al ser humano mediante el movimiento, posibilitando relacionarse con otros en el espacio social.

Por otra parte, la lógica que dinamizan las PC en el cuidado de sí se orienta desde dos dimensiones. La dimensión estética, como lo mencionan Castañeda y Gómez (2011), es la forma de llegar a la estética de la existencia. Esto implica una condición ética que considera la ejecución de prácticas en pro de fomentar el bienestar para otros, y una ontológica que constituye a cada ser humano. Ello considera que el ser humano es un ente con la capacidad de ser en tanto reconoce y reconocen su corporeidad mediante las formas de acción en relación con el medio social. Estas formas de acción posibilitan que el individuo reflexione de sus vivencias y de sus experiencias, en consecuencia, dan paso a pensamientos e ideales que dan forma a la vida y a la corporeidad. Ahora bien, la dimensión poética asume al cuerpo como forma de expresión ante el mundo, esto quiere decir que cada individuo es un libro que se abre, que percibe, goza, llora, se emociona, siente entre otras cosas que legitiman su existencia y el porqué de su corporeidad ante la sociedad. “Por ello, aquí se habla del sujeto de la experiencia, para quien la vivencia de su cuerpo le deviene en una forma particular de ser y estar en el mundo” (Castañeda y Gómez, 2011, p. 68). Es decir, se habla de la experiencia, y como de ella el individuo se transforma, simbolizando los significados y sentidos que dejan huella en su cuerpo, configurando las relaciones entre individuos, expresándose mediante el movimiento y la palabra, a través de las PC, prácticas que problematicen al ser humano con respecto a la sociedad, a la cultura y a su propia existencia, para establecer las diferencias de cada individuo sin el ánimo de segmentar sino de integrar. “De ahí que dichas prácticas no solo hacen referencia a una

ontología crítica sobre sí mismo, sino que, además, develan aspectos concernientes a lo formativo y a las relaciones que establece el sujeto consigo mismo y con el mundo” (Castañeda y Gómez, 2011, p. 69).

Legitimar al ser humano: el lenguaje corporal como medio de interpretación sobre el mundo.

Después de situar las formas de narrar la corporeidad y cómo de su construcción, autorreflexión y transformación han podido originarse experiencias que orientan el cuidar de sí y cuidar del otro a partir de la relación entre individuos en las PC, es necesario pensar y asentar las lógicas de interpretar y reconocer dichas experiencias, para eso es necesario situarlas como un libro, en donde el individuo, leerá e ilustrará dichas experiencias, de manera que el ser humano pueda contemplar la complejidad y diversidad de corporeidades.

Para poder narrar y constituir estas experiencias, se toma el lenguaje corporal como elemento constitutivo de interpretación, diálogo y comunicación de experiencias entre individuos, de esta manera se conoce a través del cuerpo simbólico su cimentación particular, establecida a lo largo de sus vivencias, de sus actos reflexivos y cambiantes. Cuando se refiere a cuerpo simbólico se trata de hablar de ese cuerpo que siente, que se emociona y se constituye en la sociedad, forjado de cualidades y principios construyendo e innovando conocimiento a partir de la PC y la experiencia, en otras palabras, lo que conforma a la corporeidad.

Ahora bien, el lenguaje corporal es visto por Larrosa (2003) como el giro hermenéutico, en vista de que el ser humano puede ser dilucidado y leído por el propio lenguaje, auto estructurándose desde la trama narrativa e interpretándose a sí mismo. En ese sentido, el propio lenguaje corporal otorga significado a la misma corporeidad, fomentando unas

formas de autoconstruirse, de re-pensarse a través de la experiencia. En la interacción con otros entendemos las diferencias particulares de cada ser corpóreo, las formas de entendernos son divergentes como también lo son las formas de legitimación, por eso las relaciones que se generan autopoiéticamente son las que forjan relaciones sociales, relaciones en el que la experiencia manifiesta singularidades de y entre los individuos, mientras que el compartir y el cooperar posibilite reconocerse como seres humanos particulares que pueden aportar al medio social.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado en la perspectiva disciplinar, esta apuesta teórica reúne e hila el proceso práctico y experiencial en pro de proyectarlo al mundo circundante, al sistema social en el que convivimos o a la cultura perteneciente manifestada en el lenguaje corporal, por eso, se reúne la creatividad como contenido que orienta el conocimiento propio para efectuarse en las formas de acción, y la percepción como elemento constitutivo de la MCDH puesto que comprende la complejidad misma del individuo, superando la intransigencia de los dualismos de cuerpo y los enfoca al movimiento con sentido dentro de la sociedad, aportándole a la praxis, como relación compleja emancipadora y transformadora de la EF. Para transponerlos como contenidos dinamizadores de la PC en el trabajo realizado como última unidad del Proyecto Curricular Particular (PCP).

La creatividad se toma como contenido porque “es una capacidad humana que en mayor o menor medida todo el mundo posee” (Trigo, 1999, p. 25). Sin embargo, es susceptible a desarrollarse. La creatividad posee la capacidad de innovar ante el mundo, fomenta el cambio a través de la acción, es una posibilidad de reconocimiento subjetivo y objetivo, por consiguiente responde de acuerdo a las problemáticas de la sociedad, en ese sentido, la creatividad es un medio de proyección ante situaciones cotidianas del ser

humano, es una forma de que el individuo sea aceptado por sus acciones mediante lo nuevo para que el mundo de cuenta de sus particularidades y que esas particularidades aportan a la sociedad, por ende, es legitimado y considerado necesario para transformar el al medio social.

Este eje transversal está inscrita en la dimensión lúdica, es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce el disfrute y el goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas que se dan cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que produce dichos eventos. Esto lleva consigo a que el ser humano tenga la necesidad de sentirse, de comunicarse y de expresar emociones en tanto estamos en una constante interacción.

En conclusión, esta es la perspectiva disciplinar que orientará lo que se pretende de la EF para el fomento de las relaciones sociales, como un medio que resignifica las prácticas corporales en tanto se piensa la educación como educación en experiencia, en consecuencia, posibilitara que el ser humano pueda saber sobre sí mismo, cree espacios de existencia y proyecte dichas relaciones ante el mundo.

Orientaciones pedagógicas

Hablar del componente pedagógico del proyecto, es referirse a las decisiones epistemológicas que delimitan y forjan el camino o la ruta de la intencionalidad formativa que se tiene, las relaciones, acciones y logros; durante el proceso de aprendizaje-enseñanza y el posterior análisis de la experiencia.

Por esto, es necesario establecer el concepto de pedagogía que girara en torno a este; y empezaremos diciendo que no es una decisión nada fácil, debido a los cambios que se

desean establecer dentro y fuera del ámbito educativo, a partir de re-orientar la forma en que el ser humano se relaciona con el otro y lo otro.

Pero lo que sí es claro, es que la forma en que se dará el proceso de aprendizaje-enseñanza debe estar diseñada e implementada desde otras formas de acción, que no estén representadas, ni preestablecidas en un modelo pedagógico, ya que este limita y reduce el rango de acción educativa. Como lo dice Molano (2015), se debe hacer una interpretación dialéctica de las relaciones que se dan al interior de la escuela, y específicamente en la clase de EF desde sus prácticas corporales; lo que implica el reconocimiento de unos “núcleos o polos de tensión dinámicos permanentes” que orbitan sobre estas y determinan la forma en que se desenvuelven. Es decir, por un lado está el polo de la convergencia; donde se encuentran las prácticas institucionalizadas, ordenadas y normativizadas. Por el otro, se encuentra el polo divergente, en el cual las prácticas son dispersas, diversas, desordenadas y diferentes, hecho que se evidencia dentro de los diferentes sistemas que componen el acto educativo; el sistema clase, el sistema escuela... Así mismo el docente debe “jugar” o mediar dentro de estos dos polos, es decir dentro de lo que se debería hacer- frente a lo que los aprendientes desean hacer, para poder llevar a cabo una praxis o practica con fundamento. Que le permitiría a los escenarios vivos de la clase de EF, hacer una transformación en la forma en que se establecen las relaciones entre el aprendiente-educador, aprendiente-contenidos y aprendiente-aprendiente.

Es por esto que se escogieron como orientaciones epistemológicas los principios del pensamiento complejo, ya que estos permiten construir el tejido con los demás componentes; humanístico y disciplinar, además de darle cumplimiento al propósito de formación y al proyecto en general. Los principios son: Dialógico-Dialéctico, Auto-organización y Problematización. Estos rigen el universo en su totalidad y, llevados al

ámbito de la EF, posibilitan una transposición epistemológica y práctica que devela formas diferentes de sentir, pensar, actuar, interactuar y relacionarse dentro y fuera del ámbito educativo. Para la organización, diseño y práctica de la enseñanza, estos principios tienen potencia para responder a la necesidad de cambiar las relaciones humanas, por aquellas relaciones sociales que aportan a encontrar la confluencia entre un ser social e individual, a través del colaborar, el compartir. Mediados por la emoción, como la orientadora y dinamizadora de las relaciones y como la única forma de llegar a legitimar al otro y a lo otro, como un legítimo otro en la convivencia.

Llegado a este punto, es necesario acercarnos a una definición sobre ellos, para entenderlos y posteriormente encontrar su relación en el área que nos compete.

Principio Dialógico

Este principio “Permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (Morin 2005, p. 67). Es decir, desea mantener el equilibrio entre lo real y lo irreal, lo social y lo individual, lo filogenético y lo ontogenético; desestructurándose y reestructurándose cuantas veces sea necesario.

Principio de Auto-organización

Los orígenes de este principio, provienen de un concepto que trae consigo Wiener y su teoría cibernética, el cual plantea concepto de retroacción (*feedback*), Y que, retomado por Morín, nos dice que rompe con la causalidad lineal (causa-efecto) “Al hacernos concebir la paradoja de un sistema causal cuyo efecto repercute en la causa y la modifica” (Morín, como se citó en (González, S.F, p. 19)

Esto se puede observar en el ejemplo que trae a colación Morín con la rotación de los motores salvajes, que adquieren una forma particular de torbellino o Remolino. Que

hace posible visibilizar el bucle retroactivo, ya que es “A la vez genésico, genérico, generativo, es decir, que asegura el nacimiento, la especificidad, la existencia y la autonomía de este” (Morin 1977, p. 214), siendo capaz de generarse y regenerarse, a la vez que su final constituye su mismo inicio...

Pero con este proceso de retroacción no es suficiente para construir este principio y dar cuenta de su acción. Por ello se complementa con otro proceso denominado como bucle recursivo, y en primera medida “La idea de bucle expresa retroacción, regulación, mantenimiento de la forma, es decir, el cerramiento de un sistema sobre sí mismo” (González, S.F, p.19). En ese sentido, la recursividad implica un proceso no solo de regulación como ocurre en la retroacción, sino de *organización* o más bien de Auto-producción y Auto-organización. Que el efecto retroactúe sobre lo que lo produjo y lo modifique, además de autoorganizarse entorno a ello través de la información que se recibe del medio interno y externo.

Ahora bien, esto implica pensar este proceso en términos de la clase de EF, y como es necesario denotar en cada dinámica; su efecto y de ser necesario retroactuar en la causa para modificarla, es decir, el educador debe observar el impacto que tuvo la misma, de acuerdo a las intencionalidades que se tenían para ella, pudiendo así generar un proceso retroactivo y recursivo que le permita volver a la causa y modificarla a través de análisis de los efectos iniciales, a la vez que el aprendiente encarna esta dinámica de una manera mesurada o acorde a sus posibilidades de acción mediante la corrección del docente y los demás actores que se encuentran allí. En pro de mejorar constantemente; teniendo en cuenta los elementos que ofrecen el espacio académico y los que se trae consigo, para poder llegar a un verdadero proceso de auto-dirección, auto-organización y auto-transformación (Autopoiesis).

Después de haber conceptualizado puntualmente los principios que orientan y dinamizan la práctica educativa, es pertinente situar su transposición frente a las pretensiones educativas del PCP en la clase de EF.

Y se relacionan en la medida que es necesario establecer otra forma de comunicarse no solo emisor-receptor, sino leyendo el contexto y fundando un diálogo que gire en torno a las necesidades, gustos, intereses y demás de cada aprendiente-con relación a las pretensiones formativos del educador, para poder encontrar el balance, que como lo hace imperativo el *principio dialógico* permita mantener la unidad entre los complementarios y los contrapuestos, pudiendo fomentar otras lógicas de interacción y relación; de modo que no primen los intereses de uno por sobre los otros, sino que al contrario podamos construir entorno a ello.

Es allí que el segundo principio que es la *auto-organización o la recursión* permite construir una praxis entorno a esa dialogicidad, en donde el docente es un guía o mediador que permite que la clase se re-orienta; en la medida que se pone en escena y en cuestión los saberes, los deseos, los intereses y los gustos tanto de él, como de los aprendientes, sin olvidar lo que lo convoca allí, desde la intencionalidad formativa. Poniendo un alto de ser necesario cuando las dinámicas se tornan hostiles o pierdan el foco, en este caso particular cuando se alejan del mejoramiento de la interacción y las relaciones sociales. Claro está, que estas situaciones. las sensaciones y posteriores emociones que emergen de las interacciones, son totalmente comunes cuando se habla de interactuar con el otro y lo otro, y al reflexionar sobre ellas, nos acercan al tercer principio que es la *problematización* entendida como la posibilidad de complejizar el conocimiento, a partir de una lectura crítica y reflexiva del acontecimiento, narrado por todos los actores que lo vivencian allí, frente a

como esas situaciones hostiles o favorables contribuyen o no a prender a relacionarse con el otro, además de explorar su raíz ¿Por qué suceden? ¿Cómo poder cambiarlas?

Complexus de Roles

El papel que el **educador** teje a partir de estos principios señala el que el **aprendiente** deberá encarnar, como debedores de la multiplicidad que compone al ser humano y que hace necesario ver más allá de la tarea, de la práctica sin trascendencia que impiden la construcción de esas relaciones sociales, haciendo inminente su actuación como mediador o posibilitador, entre la entropía total, y la organización, que se complejiza y desarrolla cuántas veces lo ve necesario, con miras a un proceso de auto-construcción, auto-transformación, auto-orientación, del acontecimiento de la clase y el aprendiente como encarnador de estas dinámicas. Es decir, este debe abrirse al diálogo, a la interacción y las relaciones desde otra óptica, en donde no sea el educador el único que tenga que incitar a cambiar, a transformar, a aprender, sino que el aprendiente también pueda incluirse en esta dinámica y llegar a obtener un cambio real y profundo.

Ruta del proceso de enseñanza-aprendizaje

En aras de ser congruente con el planteamiento pedagógico, disciplinar y humanístico, abordado en los principios del pensamiento complejo. Es necesario establecer una propuesta que dé cuenta de ello. Por esto se utilizan como base, los procesos de *desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y Complejización (PDRAC)*, los cuales generan una mirada sobre el proceso, y no solo sobre el fin. Y responden a la necesidad de cambiar el pensamiento lineal de la educación, por un pensamiento complejo o en términos pedagógicos metacomplejo, entendido, como el componente que le permitirá al aprendiente

observar y problematizar su realidad para llegar a ser consciente de ella. Utilizando para ello, la metacognición como herramienta que provee un diálogo interno sobre lo que sucede a su alrededor, reflexionar y tomar conciencia de ello, para poder auto-transformar, auto-producir y auto-orientar su proceso de aprendizaje y el de los demás actores que convergen allí (González, S.F, pp. 34 y 61).

En términos del desarrollo de la clase de EF, propone una forma diferente de abordar, estructurar y planear el aprendizaje. Además de darle cumplimiento al propósito de formación, a los contenidos propios del área como las diferentes capacidades físicas, perceptivo-motrices y socio-motrices, para contribuir a la formación integral del Aprendiziente. Sin dejar de lado los ejes transversales que se establecerán por cada Bucle educativo (unidad didáctica), que se abordaran en cierta cantidad de sesiones de clase y que son propias de la apuesta disciplinar, como lo son la narrativa corporal, el cuidado de sí y el otro... Que fomentarán en todas las clases, un proceso de metacognición, es decir, de reflexión, a través de formas jugadas y/o otras dinámicas que surjan en el camino de la implementación, que aporten a pequeña escala al cumplimiento de lo que se estableció en el proyecto. Pero, para esto, es necesario como lo dice el PDRAC, desestructurar y reestructurar todos los días, lo que se concibe como realidad en torno a la forma como nos relacionamos con el otro y lo otro; pudiendo generar un cambio plausible en el contexto a incidir, resaltando que no es un tarea nada fácil y que en los términos planteados implica un proceso arduo de desestructuración y auto-construcción

Evaluación

Esta “Se concibe como una evaluación de los aprendizajes cualitativa, por cuanto el contexto donde se produce el proceso de aprendizaje y enseñanza constituye un espacio

para la reflexión, comprensión y valoración de lo aprendido” (González, S.F, p. 71). Es decir, permite observar y discernir sobre la realidad metacompleja y cambiante que orbita sobre la praxis, haciendo que emerjan significados, intereses, relaciones y demás, en común acuerdo con los otros. Para poder llegar a la construcción de conocimientos significativos que en este caso aporten a la construcción de mejores relaciones sociales, en el plano educativo y social. Aclarando que estos aspectos y otros de carácter cuantitativo nos permitirán en su momento establecer los criterios propios de lo calificable, para otorgar una nota de ser necesario.

En este sentido, se deben responder algunas preguntas relacionadas con: ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Para que sea un ejercicio riguroso y tangible durante todo el proceso de la implementación y la recolección de la experiencia.

¿Qué vamos a evaluar?

Aquí es imperativo resaltar que lo que se debe evaluar gira en torno a lo que se ha planteado como propósito de formación a lo largo del proyecto. A partir del mejoramiento de las relaciones de sociales desde la re significación de las prácticas corporales en la clase de EF. Y al hablar de relaciones sociales no existe una receta para medirlas o dar cuenta de su cambio, pero, si elementos que como lo plantea Maturana permiten percibir si se están dando, como lo es a través de la colaboración y el compartir. Siendo desde allí que creamos un instrumento particular de evaluación, que vislumbra que está ocurriendo en la clase, lo acontecido, lo vivido y hasta lo experimentado por todos los actores de la praxis, para poder establecer en que aspectos debemos incidir tanto nosotros como los aprendientes para que la dinámica de la clase siempre se auto-organice, paulatinamente entorno a estos dos aspectos que nos posibilitan la construcción de relaciones sociales

¿Cuándo hay que evaluar?

Claramente es un proceso permanente, sistemático, participativo, integral y formativo que se compone de tres fases: tiene un inicio (fase diagnóstica), fase procesual y acumulación del aprendizaje. Esto, con el fin de identificar necesidades y condiciones sobre el proceso de aprendizaje y socialización de los aprendientes, para poder re-orientar y forjar estrategias de los procesos pedagógicos. (González, S.F, p. 73). Además de poder llevar un control o sistematización de todas las experiencias que se están dando durante la praxis, y poder determinar su incidencia o no, en el cumplimiento del propósito formativo del proyecto.

¿Cómo evaluar?

Con lo que respecta a cómo hacerlo, se estableció el diario de campo, como instrumento para recolectar información sobre lo acontecido, lo dialogado y reflexionado durante y después de la clase, es decir, a partir de los componentes cognitivo – contextual y onto – axiológico. Este diario de campo, permitirá más adelante tener elementos para otros instrumentos de evaluación como lo es la sistematización de experiencias a partir de formas jugadas; además de criterios básicos como la puntualidad, la asistencia y la realización de tareas que en su momento se asignaran para poder dar cuenta del proceso.

Instrumento evaluativo

El diario de campo en lo que respecta a nuestro PCP, permite recolectar, analizar e interpretar lo que acontece dentro de la práctica educativa, así mismo dinamizarla y transformarla en pro del cumplimiento de la intencionalidad de la clase y del propósito formativo del proyecto. Como lo plantean Bonilla y Rodríguez (1997). El diario de campo resulta ser de utilidad a la hora de recopilar información, porque mantiene un proceso sistemático de la observación con el fin de organizar, analizar y comprender los elementos

que enriquecen la praxis, el cual contara con la mirada del educador y del aprendiente, permitiéndonos orientar y confrontar la teoría con la práctica, a la vez de denotar sus alcances y dificultades, etc.

Pero para poder hacer uso de este, es necesario establecer una técnica y criterios claros que conlleven a una observación coherente y pertinente con lo establecido epistemológicamente hasta aquí. Por esto, escogimos el tipo de observación denominado participar para observar; el cual permite iniciar el ejercicio de observación realizando una anticipación de las prácticas planteadas, donde la finalidad es analizar y comprender los elementos del problema con el fin de realizar acciones orientadas a la solución de las situaciones que se evidencian en el grupo

Es decir, no se parte de la nada, sino, como ocurre en nuestro caso particular se observa, a raíz de la implementación de unas prácticas corporales que pretenden fomentar y amenizar las relaciones sociales dentro del escenario de la clase de EF. Pudiendo proporcionar pautas de acción y reorientación a la hora de seguir la secuencia de las clases y de las sensaciones y/o vivencias de los aprendientes con respecto a lo intencionado. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, a parte de la utilización de una técnica particular, también se establecieron unos criterios o elementos que servirán para la recolección y análisis de la información en el diario de campo. Como los son: la descripción, argumentación e interpretación.

La primera se refiere a la **descripción**, entendida desde las prácticas del PCP como la información que se registra con respecto a lo que emerge de ella, desde las reglas, las normas, las variantes, las estrategias entre otros aspectos que se consideren importantes. Además de lo que se comunica desde la acción y la emoción, es decir, como el lenguaje que se emplea para entablar un diálogo entre los aprendientes y hacia el educador influyen en la

realización de las dinámicas dispuestas, al igual que las conductas y/o acciones. De igual modo, también se abre un espacio para describir la forma en que el educador lleva a cabo la praxis desde la comunicación, el lenguaje y la acción.

La segunda y la tercera corresponden a la **interpretación** y el **análisis**, las cuales dejamos como una sola categoría en donde se generó un juicio de valor subjetivo y objetivo frente a; ¿qué de lo realizado permite acercarnos a la intencionalidad de la clase y al propósito de formación? Y en ese sentido, ¿de lo que se hizo no permitió acercarnos a esos dos puntos importantes; teniendo en cuenta que las respuestas de estos dos criterios, serán a partir de los principios pedagógicos del PCP, los contenidos que se utilizaron y demás aspectos que generen respuestas, que aporten al capítulo que corresponde al análisis de la experiencia.

Junto con esto, es imperativo resaltar que tanto en este apartado como en el anterior, la plantilla de observación y posterior registro, es una elaboración nuestra, acorde a la información que se necesita recopilar; consta de una serie de preguntas por criterio o categoría que respaldan y le dan sentido a esta forma de evaluar, en términos de poder denotar lo vivenciado, acontecido y hasta experimentado por todos los actores de la práctica.

Acciones didácticas

En este PCP, las unidades didácticas organizaron en lo que denominamos como **bucles educativos**, debido a que estos permiten la planeación y realización de la clase de EF de una manera diferente. Estos bucles contienen los macro y micro contenidos, los principios pedagógicos, la intencionalidad formativa y las estrategias a utilizar.

¿Por qué un bucle educativo y no una unidad didáctica tradicional?, esto se debe a que el pensamiento complejo nos exige y demanda establecer relaciones, tejido, es decir, pensar conjuntamente en este caso todos los componentes de la praxis; los contenidos, intencionalidades, estrategias y principios. Desde una óptica tanto visual como epistemológica; en donde esos procesos de desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización (PDRAC) adquieren potencia al no llevarse a cabo de una manera lineal o secuenciada, sino envolvente, fluyendo durante todo el bucle, y que su inicio sea su mismo final, pero que nunca vuelvan de extremo a extremo sin ningún cambio, es decir, que en términos pedagógicos allá una aprendizaje significativo para el niño que le permita ir y volver sin ningún problema. Además que posibilite auto-organizar y auto-orientar la práctica entorno a los núcleos o polos de tensión dinámicos que orbitan allí, traducidos en los deseos y/o experiencias de los aprendientes- y las intencionalidades formativas del proyecto.

Por esto, es necesario entenderla como “Todo aquello que ahora está y en otro momento cambia de manera simple o compleja, que por su naturaleza dialógica no tiene límite en tiempo y espacio” (González, como se citó en (González, S.F). Además plantea un modelo de planificación divergente, donde los elementos que lo constituyen habitualmente están, pero que se correlacionan de una manera totalmente diferente, dinámica en

movimiento y nos atreveríamos a decir que innovadora en la clase de EF. A continuación se evidenciará la construcción de los tres bucles educativos, que corresponden a un total de 10 intervenciones que contienen, entre 3 y 4 clases por bucle, cada una de ellas aportará paulatina y sistemáticamente al cumplimiento del propósito de formación.

Bucle Educativo: La experiencia; una apertura que posibilita el conocimiento sobre sí



Figura I. Corresponde al primer bucle educativo; la figura permite dar cuenta cómo debe fluir el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Fuente: propia

Intencionalidad.

El propósito de esta unidad, es identificar y problematizar las herencias de las maneras de ser, sentir y pensar que se han configurado a partir de las vivencias y experiencias en cada ser humano en relación con su cultura y sociedad. Para vislumbrar una Narrativa Corporal, es decir, el testimonio de corporeidades que develan un saber sobre sí mismo, un lenguaje, unas prácticas acontecidas que no se comprenden desde una causalidad en el tiempo, sino en el propio devenir histórico de nuestra condición humana.

Estrategia compleja.

“La estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morín, 2000: 709). Es decir, la estrategia tiene ver con el conjunto de pasos que conllevan a cumplir un propósito o intencionalidad formativa, a través del análisis de las certidumbres e incertidumbres que orbitan sobre los escenarios de la praxis; permitiendo una constante autoorganización y autoorientación de las misma.

En este sentido, las estrategias que se consideran pertinentes para esta primera unidad son: la autobiografía y la cartografía corporal.

Autobiografía: Como posibilidad de narrar experiencias singulares, permitiendo dar sentido y valor a los distintos acontecimientos que configuran al ser humano. En ese sentido la autobiografía se convierte en una estrategia de introyección del ser individual, en el cual, por medio de la narración es capaz de comprenderse e interpretarse, rescatando la experiencia corporal, particularizando los modos de ser en el mundo, reconociéndose en un ambiente social y cultural; de igual manera, la autobiografía no ocurre necesariamente en una temporalidad lineal, es decir, no diferencia entre “el pasado, el presente o el futuro sino el tiempo vivido, entendiendo que en el presente se encuentran el ‘quién soy’, el ‘que he sido’ y el ‘que seré’”. García (2011p, 72).

Cartografía corporal: como estrategia para reconocer las particularidades de cada ser humano, permitiendo el encuentro de existencias; tomando conciencia de los acontecimientos que constituyeron a ese ser individual, como lugar para llegar a la experiencia a través del saber del cuerpo en relación con los otros y lo otro, en otras palabras, es hacer un viaje interno que involucre el pensamiento y la reflexión para luego proyectarlo a mundo y a los individuos con quienes están en constante transformación.

Contenido.

La introyección, son situaciones en las que el ser humano permite reconocer las formas en las que se ha construido y constituido como un ser social y cultural, permeado por las corporeidades y conductas, permitido así reflexionar a través de sus vivencias y experiencias.

Bucle educativo: El diálogo; como posibilidad de reencontrarme con el otro

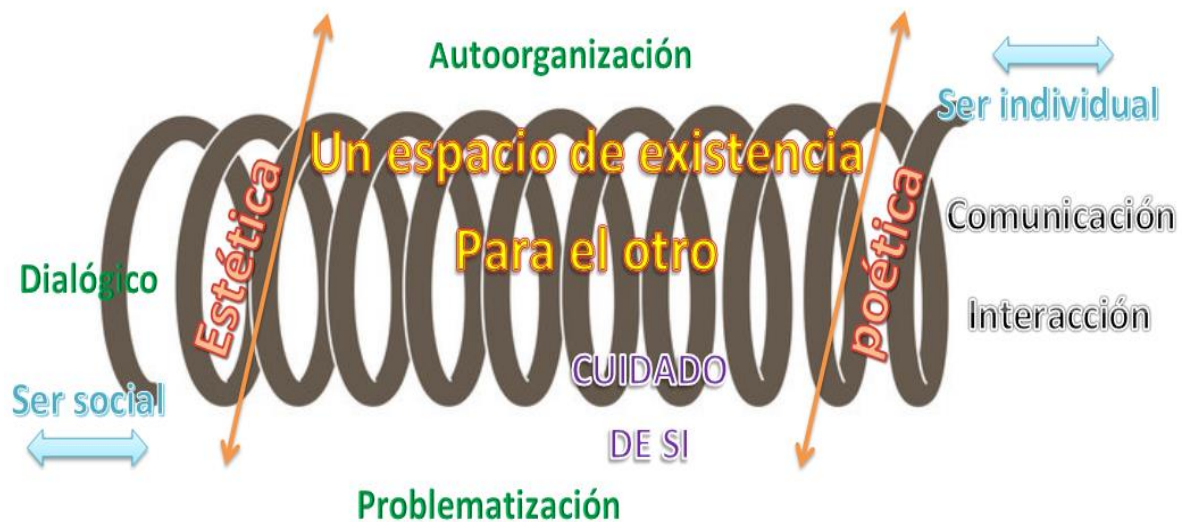


Figura II: Corresponde al segundo bucle educativo; la figura permite dar cuenta cómo debe fluir el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Fuente: propia

Intencionalidad.

El propósito de este segundo bucle, es generar y posibilitar espacios que permitan confrontar el cuidado de sí en relación con los otros, para construir un espacio de existencia que actúe como medio de interacción del ser humano con el mundo, el cual no se limita

simplemente al espacio donde existe una acción, sino que también es una construcción social, donde ocurre la reflexión.

Estrategia Compleja segundo bucle.

Situaciones sociomotrices: Para Francisco Lagardera y Pere Lavega (2003) las situaciones sociomotrices definen las formas de relacionarse con las demás personas, dependiendo del objetivo motor, para tal caso, el objetivo motor requiere de la interacción motriz con otro u otros participantes. En este caso, se utilizara dos tipos:

1. Situaciones de oposición o contra comunicación motriz, en que la interacción se realiza ante al menos un adversario que se opone al objetivo motor propuesto. La oposición puede ser corporal o instrumental.
2. Situaciones de cooperación-oposición, en la que los sujetos intervienen con la colaboración de compañeros y la oposición de adversarios.

Hay que tener en cuenta, que dentro de cada situación motriz circulará las pretensiones del bucle a partir del carácter simbólico que tendrán los objetos y que van a que permitir intencionar el objetivo motor.

Contenidos: Interacción y comunicación.

Para Marta Castañer y Oleguer Camerino (1996) la interacción y la comunicación son capacidades sociomotrices que se refieren a la red comunicativa que ocurre en las relaciones sociales, es la dialéctica entre el yo y los demás. En ese sentido, estas capacidades se articulan y determinan las acciones y emociones de cada individuo en relación con los demás. Cabe resaltar que la interacción comporta acción y reacción ante una situación que en consecuencia retroactúa en la misma. Mientras que la comunicación

hace referencia a la manifestación, tiene un propósito de comunicar algo desde el sentir, el pensar o el actuar del individuo. Aunque no nos interesa profundizar en la diferencia sino en su mutua dependencia que se desenvuelve en las prácticas corporales.

Bucle educativo: Las relaciones sociales; un proceso esencial para el ser humano



Figura III: Corresponde al Tercer bucle educativo; la figura permite dar cuenta cómo debe fluir el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Intencionalidad.

El propósito de este tercer bucle, es reunir los elementos de los dos anteriores el sobre un saber de sí mismo y el cuidado de sí y del otro como un proceso constante, en la medida que nos permitan establecer las relaciones sociales como un principio de vida, realizando una transposición de la clase y del contexto educativo a la realidad circundante del ser humano en los demás contextos como: social, familiar, cultural, etc.

Estrategia compleja:

Contrato lúdico: es un “acuerdo explícito o tácito que vincula a un juego a quienes participan en el mismo, fijando o cambiando su sistema de reglas” (Parlebas citado por Gil, 2012, p. 75). Es decir, genera una participación activa y toma como punto central al aprendiente en la construcción de los momentos del espacio académico, en el cual se establece un formas de previas para el desarrollo de una acción motriz desde el dialogo, la interacción y el común acuerdo con el otro, por otro lado, el contrato lúdico está estructurado bajo 4 variables que son:

- **Objetos:** Son un pilar importante para contrato lúdico, dado que determina los instrumentos a utilizar dentro de la práctica, además de establecer su papel y forma en la acción motriz desde la intencionalidad.
- **Espacio:** Es donde se lleva a cabo la práctica a partir de la lógica interna establecida, en otras palabras, orienta el desarrollo de las conductas motrices configurando los elementos propios del espacio.
- **Tiempo:** Establece como finaliza la prácticas y no necesariamente determinando un ganador o un perdedor, por el contrario, por minutos o propiciando simplemente el deleite y disfrute por parte de los aprendientes.
- **Relaciones:** Es el elemento fundamental que orientara las conductas y las acciones motrices, llevando a cabo qué tipo de interacciones se van a desenvolver en la práctica, ya sean sociomotrices de cooperación, oposición, colaboración-oposición o psicomotrices, posibilitando formas específicas de interacción social.

Contenidos: comunicación, Interacción, e introyección

Los contenidos en este último bucle, son una recopilación y tejido con las intencionalidades y estrategias de los anteriores, situación que nos permiten abrir la puerta al análisis, sistematización y evaluación de la experiencia desde nuestro cerco disciplinar. Por esto, se encuentra reunidas las tres capacidades socio-motrices básicas; interacción, introyección y comunicación; la introyección, como ese contenido que nos permite trabajar en un aprendiente identificado o reflexivo de lo que lo ha constituido desde la interacción y la forma de relacionarse, la interacción y la comunicación como la única forma de ser una corporeidad en movimiento y un ser social capaz de entablar una relación con las personas y los objetos y como esto me permite encontrarme en constante comunicación no solo desde el emisor y el receptor; sino desde lo que transita desde ahí; posibilitando todo lo diseñado hasta aquí desde la praxis, terminando con el propósito de este bucle que es **las relaciones sociales como proyecto sobre el mundo y principio de vida.**

Puesta en escena

Este capítulo corresponde a la puesta en escena de las prácticas corporales diseñadas y planteadas desde las acciones didácticas, a través de poblaciones específicas. Se optó por llevar a cabo la ejecución en dos colegios: el Colegio Nelson Mandela y el Colegio El Porvenir.

Generalidades del colegio Porvenir y aspectos educativos

El colegio el porvenir cuenta con dos sedes relativamente cerca, pero nosotros decidimos implementar en la sede A se caracteriza por pertenecer a la modalidad formal, ubicada en la dirección calle 51 sur 91D-56, en la localidad séptima de bosa. La institución está compuesta por dos grandes bloques, que corresponden a primaria y secundaria en las jornadas mañana y tarde, cuenta con tres patios y un auditorio multipropósito, lo cual nos permitió variedad de espacios para llevar a cabo las clases, pequeñas zonas verdes, restaurante y sus alrededores también cuentan con algunos espacios recreativos.

En lo que respecta a la institución educativa, está fundamentada en el modelo cognitivo-social, que busca la promoción y desarrollo integral de los estudiantes conscientes de su realidad circundante, dado que se transita en el saber - hacer, saber - saber y saber – ser, con miras a la autorreflexión y la transformación permanente; el colegio se centra en la construcción del proyecto de vida tanto individual y social. Está estructurado en una ruta de aprendizaje por ciclos (primaria-secundaria) y la articulación de la educación media con la educación superior (media fortalecida) con el fin de orientar a los aprendientes en el campo de la educación y la pedagogía. Cuestión que se hace a través de convenio que tiene la institución con la Universidad Pedagógica Nacional y específicamente la facultad y Licenciatura en EF desarrollando aproximadamente II semestre de la misma durante el

grado décimo y once, que tienen vigencia por dos años por la universidad para poder continuar con la carrera y entrar directamente a III semestre.

El segundo colegio Nelson Mandela es una entidad de educación formal, mixta, de carácter público y oficial que ofrece formación educativa en los niveles de preescolar, primaria, básica y media; en las jornadas de la mañana y de la tarde. Atiende a una población aproximada de 2.000 estudiantes, habitantes en su mayoría de la Urbanización “Las Margaritas” y los sectores aledaños. El colegio cuenta con una única sede ubicada en la Cra. 90 A No. 46-50 Sur, en la localidad octava de Kennedy, en Bogotá.

Teniendo en cuenta el currículo establecido por el Nelson Mandela, el ser humano se fundamenta desde los principios antropológicos, psicológicos, epistemológicos, sociales, democráticos y axiológicos. Cabe señalar que la EF que está adscrita a la institución, está integrada con las asignaturas del arte y la danza, pero que en general esta hilada hacia el deporte y la recreación como campos de transformación del ser humano.

El colegio se rige bajo el modelo constructivista social dialogante donde el conocimiento además de formarse en las relaciones ambiente-individuo, se relaciona con el entorno social. Este modelo del colegio tiene unos principios que orientan y guían el proceso formativo de sus estudiantes, entre los cuales están:

- Reconocer el contexto.
- Atender la historia y situación familiar.
- Autonomía.
- Educar para la vida.
- Involucrar los conocimientos previos.
- Desarrollo del pensamiento.

Aspectos particulares de la población intervenida

Con lo que respecta a las poblaciones en que incidimos, que fueron dos cursos a cargo del Licenciado Juan Carlos Bautista, 701 encargado por la docente en formación Luisa María Rueda el cual tiene 42 estudiantes y 803 por el docente en formación Juan David Castaño que también cuenta con la misma cantidad de aprendientes. Los dos grupos oscilaban en edades de 12 a 15 años, pre-adolescentes y adolescentes. Estos tienen rasgos característicos acordes a su etapa de desarrollo, desde el lenguaje y la acción, además del contexto en el que se han construido y donde han normalizado ciertas conductas, por esto nuestra insistencia para transformarlas por medio del propósito de formación del PCP.

Por otro lado, los docentes en formación Cesar Eduardo Salcedo Ducuara y Johan Hernán Guerrero Gómez, asumieron las prácticas pedagógicas en el Colegio Nelson Mandela. El grupo 702 asignado a Johan Guerrero posee la cantidad de 40 estudiantes que oscilan entre los 12 y los 14 años de edad. El grupo 1002 a cargo de Cesar Salcedo conserva la cantidad de 37 estudiantes que se encuentran en el rango de los 15 a los 17 años de edad. Por otro lado, ambos grupos estuvieron a cargo del docente Alejandro....quien a la fecha se encontraba realizando con 702 aspectos lúdicos y recreativos y con 1002 estaban desarrollando la temática del deporte desde el fustal, micro futbol y banquitas enfocadas a la técnica y la táctica. Es así como las actividades se realizan los días jueves en las horas de 8:00 am hasta las 12.00 pm.

Análisis, evaluación y sistematización de la experiencia

Se presenta bajo cuatro preguntas establecidas desde unas triadas que buscan articular las grandes categorías del PCP de la EF. Estas preguntas reúnen, los aportes, las proyecciones e incidencias del proyecto en coparticipación de aprendientes y educadores, que no son conclusiones ni resultados específicos, sino que permiten transitar, transformar y seguir construyendo proyecto, las preguntas son:

¿Cómo desde las tensiones que emergen durante la praxis, se movilizaron los principios pedagógicos?

Las tensiones son un punto crucial en la construcción de la perspectiva educativa y de la apuesta en general del PCP, por esto, su análisis es imperativo desde la praxis. En este sentido, podemos decir que encontramos tres tensiones que se correlacionan en el escenario de clase, la primera de ellas fue *los códigos simbólicos del maestro -frente a los códigos simbólicos de los estudiantes*. Aquí es imperativo resaltar, que el educador llega al escenario de clase con un lenguaje propio desde lo personal y disciplinar, de igual manera los aprendientes, con sus formas propias de comunicarse, expresarse, de portar su uniforme, su peinado etc. El asunto reside en el lenguaje y acciones que ellos han legitimado como únicas formas de ser en el escenario de clase, lo que no permitía poder mediar de manera asertiva dentro de estos dos polos de tensión, porque aunque nosotros estábamos abiertos a escucharlos, ellos muchas veces no entonces estas situaciones hicieron que estableciéramos estrategias como: acuerdos, resistencias, etc., que posibilitaran la circulación de los principios del pensamiento complejo. Pudiendo equilibrar lo que ha constituido a los niños

y pre-adolescentes (experiencias, gustos, conocimientos y deseos) y las intencionalidades formativas del proyecto, movilizándolo el principio dialógico y de auto organización.

Entendiendo que uno complementa al otro, el diálogo establece el balance, lo que permite llegar a la auto organización, este se da a través de la retroacción y la recursión, es decir, el educador como guía y mediador del espacio, debe generar una retroalimentación cuando ocurren situaciones que no posibilitan lo que se ha intencionado y tienen un efecto perverso en la clase y sus actores; volviendo a su causa es decir, el ¿porqué de su ocurrir?, para poder que el aprendiente use esa retroacción y la recursividad acompañada de otro proceso que es la metacomplejidad como herramienta que le permite reflexionar y tomar conciencia de lo ocurrido, es decir, su medio interno y externo se complementan para poder construir clase tras clase esos procesos de auto organización, auto transformación y auto orientación, con respecto a como eso afecta o fortalece la interacción, el fomento de las relaciones sociales y los ambientes de aprendizaje dispuestos para la clase de EF.

Ahora bien con lo que respecta a la segunda tensión, que se da *entre el ejercicio del poder del docente- y el poder del aprendiente en su empoderamiento*, esta se relaciona con la anterior, en la medida que ese lenguaje y esas acciones tiene que ver con la necesidad, oportunidad y hasta deseo por parte de los aprendientes de querer ejercer un poder en clase, y es oportuno precisar que el educador social, cultural e institucionalmente cuenta con un poder particular, del saber, de la enseñanza de todo lo que le permite poder crear un ambiente de aprendizaje propicio, con respecto a lo que trae como intencionalidad pedagógica. Pero es la forma en que lo ejerza lo que permite complementarse en el aula con sus aprendientes.

En esa medida el aprendiente también se va empoderando, cuando reconoce su lugar en la clase, sus debilidades sus fortalezas; el asunto es que en el ejercicio de poder durante algunos momentos entorpecía todo lo que pretendíamos hacer en la clase y las relaciones con todos los actores de la praxis.

Un ejemplo claro, era cuando se referían a nosotros de una manera despectiva, apática y deslegitimando nuestra figura de poder, como los educadores a cargo en ese momento del espacio formativo. Nuestra reacción era decirles que esas actitudes no nos iban a llevar a nada bueno y por el contrario haría que leyéramos el contexto y tomáramos decisiones, a partir de lo que denominamos como resistencias, las cuales fueron: detener la clase hasta que guardaran silencio, se comportaran y dejaran esa actitud hostil hacia nosotros, durando hasta 20 minutos en este proceso de autorregulación, otro ejemplo son la creación de acuerdos, como respeto, actitud de escucha, colaboración y demás, que cuando eran incumplidos; nos disponíamos a tomar la misma postura y a medida que iban pasando las clases entendieron que debían regularse y adoptar otra actitud o iba ser imposible llevar acabo el espacio académico de una manera agradable y amena para todos los actores de la praxis. Aunque éramos conscientes de que mucho de lo que manifestaban desde la acción y el lenguaje estaba asociado a su etapa de desarrollo, también era evidente que querían ejercer un poder para hacer de nuestro espacio un lugar caótico, irrespetuoso, tomándonos como los “practicantes” que no saben nada y a los que podían pasarles por encima sin haber repercusión alguna.

En este sentido, la tercera y última tensión se da desde lo que hemos planteado en las problemática y posterior apuesta para su resolución desde el fomento de relaciones sociales entre el ser individual- y el ser social, ya que antes de cualquier otra tensión desde

lo académico, siempre habrá una que se distingue desde lo individual a partir de como se ha constituido el aprendiente como una corporeidad única e irrepetible, cargada de vivencias, deseos, anhelos y experiencias que se ponen en escena, cuando se está en constante imbricación con el ser de otros.

Cuestión que genera, que las acciones descritas anteriormente desde lo académico no están ajenas a otros escenarios y contextos como la familia, la iglesia, el barrio etc., y es por esto, el choque, el rose, y hasta la resistencia al intentar interactuar, comunicarse y relacionarse de otra manera con los demás, sin que prime lo individual sobre lo social y viceversa, sino desde la necesidad e invitación de construir juntos. Además que como se ha constituido tradicionalmente la EF, desde el pito, el sudor y el dolor, hace más difícil poder incidir de manera diferente en las aulas, por eso el rechazo rotundo a prácticas corporales que posibiliten otras cosas y que pongan nuestra área de saber cómo no solo un conocimiento físico, sino integral.



Figura IV: triada que permite evaluar el saber pedagógico.

Fuente: Propia

¿Cómo los ejes transversales de la educación corporal permitieron resignificar las prácticas de la educación física?

Es por medio de la intencionalidad que las PC le dieron un sentido humanizador en tanto se pensó al aprendiente como un ser corpóreo, que crea aperturas en relación con los demás con la intención de poder construirse, educarse y transformarse. Es así como los ejes transversales permitieron orientar la PC en proyección al fomento de las relaciones sociales, que como consecuencia posibilitan que los contenidos enseñables de la EF accionen en la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta lo sucedido en la implementación de las PC, se hace notable la multiplicidad de corporeidades que posibilitaron movilizar el proyecto, estos fueron espacios que en cierta medida reconocieron la diversidad de experiencias, tanto propias como de los otros aprendientes con quienes comparten en el mismo contexto educativo, desarrollando las dinámicas que orientaron al estudiante a un conocimiento sobre sí mismo, generando espacios de existencia en común unión y al proyectar dichas vivencias que fomentaron las relaciones sociales ante el mundo. Sin embargo, las tensiones que emergieron en la PC en tanto prevalecía el imaginario de la EF hacía la ejecución de la misma no permitía hacer un enriquecimiento de lo que acontecía, no obstante, los docentes no desistimos de implementar ciertas prácticas que si bien no negaron la condición física y el deporte tuvieron un enfoque simbólico. Trayendo a colación una PC, cuya intención consistía en identificar las maneras de relacionarse con los compañeros dentro de la PC para denotar la forma de pensar, sentir y actuar. Esta PC tenía un carácter simbólico a través de un objeto, de igual manera, contenía un ejercicio de poder mientras se legitimaba

o no al compañero dentro de la misma, la dinamización de esta PC a través de los momentos de cada clase, posibilito que los aprendientes pudieran estar en una constante interacción y comunicación con los compañeros, esta práctica tenía un enfoque encaminado a la condición física como también un carácter problematizador, mientras se cuestionaban a partir de las preguntas que los docentes planteaban. Por consiguiente, hubo un desequilibrio por parte de los aprendientes por lo que permitieron reflexionar de la PC, de las actividades planteadas, de la interacción entre sí mismos y de lo que comunicaban ellos al momento de realizar la misma.

En definitiva, los aprendientes poco a poco pudieron comprender las intencionalidades lo que en consecuencia, permitió dejar una huella en las pretensiones de las PC enfocadas a cooperar, compartir y colaborar, características propias de la proyección a las relaciones sociales.

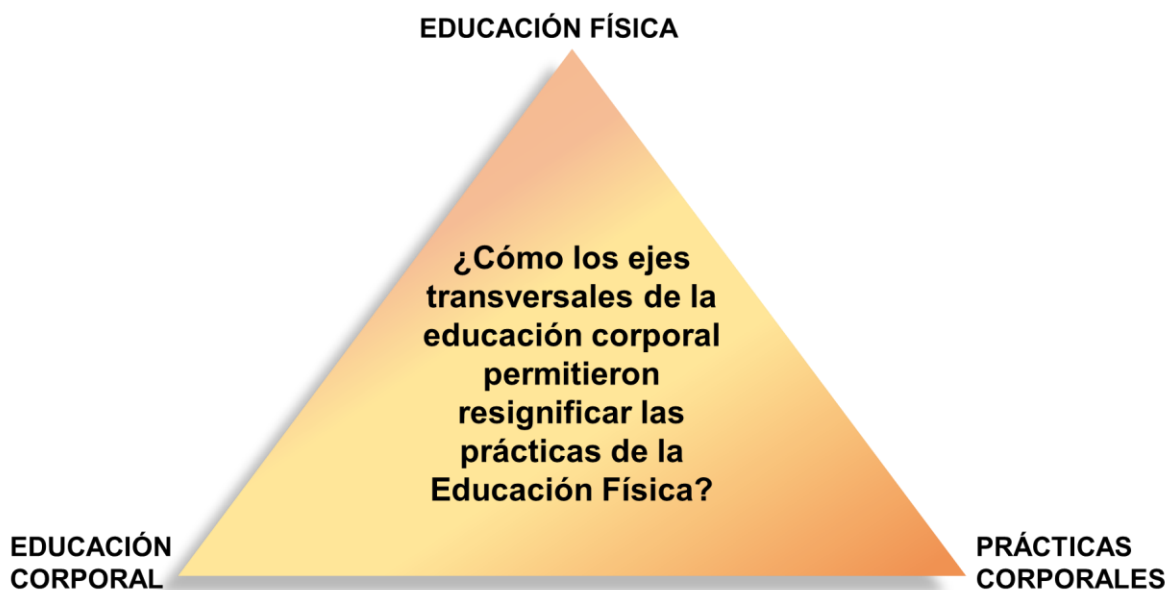


Figura V: triada que permite evaluar el saber Disciplinar.

Fuente: Propia

¿Se puede fomentar relaciones sociales en clave del pensamiento complejo, desde la Educación Física?

Durante el proceso que se realizó a partir de las diferentes prácticas corporales orientadas desde los bucles educativos, se pudo evidenciar lo siguiente:

En las primeras tres sesiones los educandos identificaron diferentes formas de relacionarse con sus compañeros y personas con las que comparte, a partir de prácticas tradicionales como stop, yermis, ponchados, piedra, papel o tijera, etc. También desde los diferentes escenarios donde residen más tiempo, como el hogar, el colegio, el barrio, el parque y los lugares donde viajan. Además de las fechas importantes de nuestra cultura, como navidad, los cumpleaños, amor y amistad, Halloween, entre otras. Lo anterior, sirvió de preámbulo para problematizar las acciones y emociones que se presentaron durante cada práctica, que develó la forma de sentir, pensar y actuar de cada individuo, en consecuencia, la gran mayoría manifestaron que no se legitimó al otro, porque no se respetaron las condiciones y los acuerdos dentro de los momentos de cada sesión, también porque algunos no querían compartir o realizar la práctica con otros compañeros por diferentes causas, como la displicencia, las agresiones o no tener vínculos afectivos con ciertas personas. Esto conllevó a plantear algunas preguntas que movilizaran el principio de problematización:

¿Cómo nuestras acciones y emociones repercuten en el otro?

¿Qué necesito cambiar o transformar para llevar una relación más amena con los compañeros con que menos se relacionan?

Es así que en este primer bucle se puede evidenciar un acercamiento al saber sobre sí mismo, dado que los estudiantes pueden narrar desde las prácticas corporales las formas de relacionarse con sus compañeros y en general con las demás personas, aproximándose

también a un ejercicio introyectivo que problematiza las acciones y emociones que emergieron en la práctica, lo que permite comenzar a transitar por la tensión de su ser individual y su ser social, reconociendo que las diferentes vivencias y experiencias han formado y constituido la existencia de cada individuo y es manifestada en la multiplicidad de individualidades diferentes, únicas e irrepetibles.

Las siguientes cuatro sesiones, se intencionaron por posibilitar un espacio de existencia para el otro, para esto, se utilizó situaciones sociomotrices como estrategia para buscar constantemente espacios de diálogo que permitieran seguir reconociendo diferencias, pero también establecer consensos y posibilitar aperturas desde las formas de ser, sentir y pensar, con el propósito de que los educandos asumieran que la interpelación del otro es importante en la formación de cada individuo y en el fomento de relaciones sociales.

Por consiguiente se evidenció y manifestó que las condiciones y los acuerdos de cada PC condiciona la manera de relacionarse, no obstante, cuando se establecen de forma anticipada no asegura que se incorporen durante los diferentes momentos, tampoco que establecerlas nos lleven a relaciones sociales. En ese sentido, los acuerdos y condiciones no adquieren relevancia sino se incorpora la preocupación y responsabilidad por el otro, que logre dar sentido a lo intencionado. Lo anterior se pudo transformar desde lo que comunica cada uno, si la intención era no golpear ni tratar mal a los compañeros como se estableció en estas prácticas, cada acción y emoción no podía repercutir en el bienestar de los compañeros para que los acuerdos y las condiciones tuvieran significado en lo que realizaban.

Es por esto que en este segundo bucle fue predominante el principio dialógico, debido a que en las prácticas se hizo necesario e indispensable estar en constante diálogo

con los compañeros y profesores para autoorganizarse si las acciones y emociones llevaban a no legitimar al otro, en este caso se manifestó resistencia por las relaciones dominantes, jerárquicas y competitivas, donde se percibió que algunos educandos ya no se salían de la clase enojados como sucedió en las primeras prácticas por diferentes situaciones como las agresiones o no sentirse vinculados a la clase, por el contrario, manifestaban las inconformidades cuando no se respetaban las intenciones, evidenciando un ejercicio más constante de interacción y comunicación por parte del grupo.

Para finalizar el proceso, se pretendió fomentar la creatividad a partir del establecimiento del contrato lúdico, donde por grupos llegaran a consensos para determinar la lógica de cada una de las variables (espacio, objetos, tiempo y relaciones), esto con el fin de crear una forma jugada entre todos a partir de las diferentes propuestas. Teniendo en cuenta las propuestas se crearon varias prácticas donde se tuviera la posibilidad de interactuar y cumplir el objetivo con diferentes compañeros, las cuales fueron las siguientes:

- Utilizar las colchonetas para realizar rollos, diferentes desplazamientos y posturas de yoga en grupos.
- En parejas saltar por un camino de aros y después pasar los aros por todo el cuerpo.
- Hacer túneles con las colchonetas donde algunos pasan por encima y otros por debajo, también tienen que saltar por cubos para finalizar lanzando pelotas a un arco.

Después de establecer el contrato lúdico, lo siguiente era crear un escenario para la práctica construida a partir de dibujos y diferentes materiales, también establecer roles o personajes que permitiera recoger lo que se hizo en los anteriores bucles para ponerlo en escena, evidenciando las formas de relacionarse en el grupo y en general con las demás personas.

Teniendo en cuenta el proceso, podemos decir que se puede fomentar relaciones sociales en clave del pensamiento complejo desde la EF, porque durante las prácticas corporales se evidenciaron los principios del pensamiento complejo, debido a que se problematizó, se dialogó y se autoorganizó las formas de relacionarse entre el grupo y en ocasiones con las demás personas con quienes comparte fuera del contexto educativo, encontrando tensiones con el ser individual que está en un continuo devenir de vivencias y experiencia y el ser social que está en continua imbricación con el ser de otros. La imbricación corresponde a la interpelación del otro, la cual se asumió con responsabilidad en las prácticas ya que esta fue de gran importancia en la formación y constitución para fomentar relaciones sociales.



Figura VI: triada que permite evaluar el saber humanístico.

Fuente: Propia

¿Cómo entender la relación entre lo planeado y lo ejecutado?

Como primera medida, se evidencia una pequeña distancia, dado que en varios espacios formativo no se realizaron todas las prácticas corporales planteadas, debido a las lógicas internas de cada uno de los grupos, en el cual se manifestaron unas tensiones y unas resistencias ante la intencionalidad del proyecto, lo que conllevó a detener las actividades en algunos momentos con el fin de establecer acuerdos para reorganizar y orientar la intencionalidad formativa.

Por consiguiente, emerge una brecha entre lo pensado e intencionado y lo que en la práctica se manifiesta y acontece, es decir, como se autoorganizaron las prácticas con respecto al propósito de formación, donde se establece en las primeras clase la intencionalidad de narrar y reconocer las construcciones de cada uno de los aprendientes mediante fechas importantes y sucesos significativos, que se manifiestan a partir de prácticas específicas de la EF, como retos motrices individuales y grupales, además de juegos tradicionales que tocan la historicidad, donde se manifiestan tácitamente unas conductas y unas acciones que los han constituido como seres únicos e irrepetibles. Asimismo, se evidencia que los aprendientes se comportan de acuerdo a su etapa de desarrollo, manifiestan rasgos significativos de la preocupación por sus propios intereses, pero al mismo tiempo abiertos a nuevas posibilidades de interacción y relaciones, es por esto, que se crean situaciones para la problematización en algunos momentos del espacio académico a partir de preguntas que orientan y reorganizan las prácticas hacia los intereses y gustos subjetivos de los aprendientes con el objetivo de vislumbrar nuevas comprensiones del mundo, con lo que respecta a las interacciones y relaciones entre aprendientes, subyacen unas construcciones sociales dado que normalizan situaciones particulares como golpes, palabras agresivas, dinámicas netamente de competencia, entre otras; por

consiguiente, en las primeras sesiones de clase se han generado unas actitudes apáticas y displicentes ante las prácticas corporales por parte de algunos grupos, manifestando que no se legitiman entre ellos sino hace parte de su núcleo social.

En otra perspectiva, se problematizó uno de los elementos de la praxis que fueron las estrategias complejas establecidas para el primer bucle: autobiografía y cartografía corporal, las cuales tenían la intención vislumbrar las formas en que se vivenciaban y acontecían las prácticas corporales a partir de las construcciones particulares de los aprendientes, trayendo consigo unas comprensiones y una conciencia de sí, sin embargo, las dinámicas de algunos grupos no permitieron la observación tácita del tejido con los demás elementos del bucle y dichas construcciones individuales y sociales de los aprendientes. En sentido, a lo largo del proceso formativo las prácticas estuvieron orientadas por el principio de la autoorganización observando el impacto que tuvo esta para así volver a la causa y modificándola en pro de mejorar o significar las prácticas. Dicho lo anterior, en el proceso se han presentado pequeñas configuraciones y transformaciones tanto de los aprendientes como los docentes, donde emergen elementos de organización, reorganización y autoorganización del proceso, con el fin de resignificar las prácticas desde la experiencia y llegar fomentar relaciones sociales.

Teniendo en cuenta lo planeado y acontecido surgen unas proyecciones que permite realizar un análisis además de una reflexión de las perspectivas, visiones y finalidades con respecto al proyecto en tanto docentes en formación. En primer lugar se reconoce que cada uno de los bucles educativos necesitan un aumento en el número de sesiones para que se pueda profundizar de mejor manera el proceso y establecer la totalidad de las prácticas de manera consiente para tengan una mayor significación hacia la intencionalidad de fomentar relaciones sociales. En este sentido, se evidencia que el bucle número uno al ser este el

primer acercamiento al propósito y a los aprendientes emergen tensiones y resistencias más rígidas, las cuales generan que el proceso no se manifieste dinámica y fluida.

Asimismo, en las prácticas corporales del proyecto se transitan constantemente entre el leib y el körper como unidad, sin embargo, se evidencio que en algunos momentos se orientaron las actividades más hacia lo simbólico dándole un sentido más reflexivo y humanizador pero sin dejar de reconocer lo corporal, como capacidades, habilidades y demás, lo cual trajo consigo crear una brecha y vislumbrar un desequilibrio. Por consiguiente, es necesario problematizar y reorganizar lo acontecido en las prácticas con el fin de mantener el quiasmo y la confluencia entre los mismos.

Para finalizar, se tiene como proyección que el proyecto no se orbite simplemente en fomentar relaciones sociales, sino, por el contrario que sean parte esencial y un principio de vida del ser humano donde problematice las construcciones de las relaciones tanto individuales como colectivas entendiendo así la dialogicidad como nuevas comprensiones de ver el mundo, el cual está en continua transformación, además, de la autoorganización en pro de ser consiente y reflexivo en todos los aspectos de su realidad circundante.




Figura VII: triada que permite evaluar el ejercicio didáctico.

Fuente: Propia

Anexos

Planeaciones de clase bucle 1


LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROFESORES ENCARGADOS: JOHAN HERNAN GUERRERO; CESAR EDUARDO SALCEDO. COLEGIO: I.E.D NELSON MANDELA POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE 7^{mo} grado – Jornada Mañana HORA: 7:30 -9:30 AM. FECHA: 12 de Septiembre del 2018. SESIÓN: 1		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro, para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.	
Intencionalidad del encuentro.	Identificar y comprender las diferentes formas de relacionarme con los otros a través de las prácticas corporales propuestas.	
Pregunta orientadora	Con base a las prácticas corporales realizadas ¿Qué juegos son lo que recuerda de su infancia? ¿Cómo han sido las relaciones con sus compañeros de barrio y colegio a través de aquellas prácticas tradicionales? Y ¿cómo fue la relación con sus compañeros dentro de la práctica propuesta en clase?	
<p>Momentos del encuentro.</p> <p>1^{er}Momento: los educadores se presentaran ante el grupo a cargo, explicando de manera general los aspectos a desarrollar durante el proceso.</p> <p>2^{do}Momento: iniciación de la práctica STOP BASE: Los educandos se dividirán en equipos de 3 personas, cada grupo tendrá un nombre en particular escogido por los propios individuos, se escribirán las iniciales de dicho nombre en una cuadrícula dibujada en el espacio de la práctica, un miembro de cada grupo lanzara una piedra hacia la cuadrícula, en el momento en el que lance la piedra y caiga fuera de la cuadrícula otro grupo tendrá la oportunidad de lanzar. En el instante que es seccionado un grupo tendrán que salir de la mano a ponchar con una pelota a los demás equipos, mientras ellos recorrerán de base a base tocando cada una, una vez culminado el recorrido cada jugador debe llegar al cuadro, brincar sobre él y decir “stop” y darán el juego por terminado.</p> <p>3^{er}Momento: Juego de quemados: Se formaran cuatro equipos, en donde se enfrentaran en una cancha que se dividirá en dos zonas, para arrancar el juego los equipos deberán estar ubicados a</p>		

los extremos de la cancha, cuando se dé la orden de partida, todos los jugadores deben correr hacia la mitad del campo para recoger las pelotas con las que deberán ponchar a sus adversarios.

Condiciones: no podrán pasar al campo contrario, después de estar ponchados tienen que pasar al lado contrario, pero tiene que ser rodeando el campo de juego para poder ponchar.

4^{to} Momento: teniendo en cuenta lo que acontece en las prácticas corporales, entramos a un espacio de dialogo entre los educadores y los educandos, en la reflexión, responderán las preguntas que orientaron la sesión de clase, con el fin de rescatar los aspectos más relevantes de la práctica corporal.

Ejercicio evaluativo	De acuerdo a los momentos de las prácticas corporales, se realizará un ejercicio reflexivo e introyectivo a partir de las preguntas que orientaron la sesión de clase.
-----------------------------	--

<p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROFESORES ENCARGADOS: JOHAN HERNAN GUERRERO; CESAR EDUARDO SALCEDO. COLEGIO: I.E.D NELSON MANDELA POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE 1002 Jornada Mañana HORA: 10:35 AM-12:20 PM. FECHA: 20 de Septiembre del 2018. SESIÓN: 2</p>		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro, para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.	
Intencionalidad del encuentro.	Identificar las maneras de relacionarse a partir de los diferentes escenarios y fechas importantes.	
Pregunta orientadora	Con base a las prácticas corporales realizadas ¿Cómo han sido las relaciones en los diferentes escenarios y fechas importantes? ¿Cuál o cuáles escenarios han acontecido con mayor relevancia vínculos, emociones y experiencias con los otros? ¿Por qué? ¿Cuál o cuáles fechas importantes han acontecido con mayor relevancia vínculos, emociones y experiencias con los otros? ¿Por qué?	

Momentos del encuentro.

1^{er} Momento: Se iniciara haciendo una pequeña socialización con base a las preguntas planteadas en la anterior clase.

2^{do} Momento: Se realizaran cuatro grupos, cada grupo deberá superar el desafío propuesto para cada estación, después de superarlo tendrán que descubrir el escenario que les correspondió y después de esto, tendrán la posibilidad de contestar la pregunta orientadora a partir de un dibujo, un relato, una canción, entre otras.

1 Estación: los grupos formaran un hilera y cuando se dé la señal el primero de la hilera ira a la parte de atrás y pasar por el medio de los pies de sus compañeros, después de eso, tendrá que dar diez vueltas seguidas a un bastón para luego tomar un aro y lanzarlo a un espacio determinado. Seguirán así sucesivamente hasta que todos los del grupo hallan pasado.

2 Estación: los grupos tendrán que llevar una cierta cantidad de pelotas sin utilizar el tren superior desde una cesta llena de pelotas hasta un aro.

3 Estación: una persona por grupo obtendrá un aro, lo pondrá a rodar y mientras este en movimiento, el educando tendrá que pasar por el medio del aro, y seguirá otro del mismo grupo hasta que todos hallan logrado el objetivo.

4 Estación: el primero grupo tendrá que desplazasen en parejas de un extremo a otro llevando una pelota sin las manos, en el transito habrá otro grupo el cual tendrá la intención de ponchar a toda persona que pase por el medio de ella. Llegado al otro lado podrán lanzarlo sin condicionantes.

Ejercicio evaluativo


De acuerdo a los momentos de las prácticas corporales, se realizará un ejercicio reflexivo e introyectivo a partir de las preguntas que orientaron la sesión de clase.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
COLEGIO: I.E.D EL PORVENIR
PROFESOR ENCARGADO: JUAN DAVID CASTAÑO
PROFESOR OBSERVADOR: LUISA MARÍA RUEDA.**

**POBLACIÓN: GRADO 803 – Jornada Mañana
HORA: 10:30 -12:10 AM.
FECHA: 25 de septiembre del 2018.
SESIÓN: 2**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro, para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.
Intencionalidad del encuentro.	Evidenciar las manifestaciones de la historicidad que han configurado al ser humano a partir de juegos y retos motrices. Con respecto a la forma de interactuar y relacionarse con los otros.
Triada que se moviliza el espacio	<p style="text-align: center;">Narrar la historicidad</p>  <p style="text-align: center;">Introyección Dialogicidad</p>
Momentos del espacio	
<p>1er momento</p> <p>En primera medida, se establecerán unos acuerdos mínimos en el grupo para la clase, donde cada aprendiente tendrá la oportunidad de expresarse, con el fin de amenizar y orientar las dinámicas relacionales.</p> <p>Luego, se realizara una actividad denominada Foga, donde cada aprendiente se enumerará de 1 a 4 y se dividirá en sus grupos respectivos para dar inicio, la cual consiste en transmitir un mensaje consecutivamente , es decir, un participante dirá foga 1 y un compañero rápidamente foga 2, y así sucesivamente hasta llegar a 10.</p> <hr/> <p>2do momento</p> <p>Calentamiento:</p> <p>Seguidamente, en los mismos grupos del primer momento, se tomaran de la mano conformando un círculo donde tendrán que pasar un aro entre ellos con el objetivo que recorra todos los participantes en el menor tiempo posible. Además contara con unas variantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la actividades con dos aros en direcciones contrarias (derecha e izquierda) 2. la conformación de solo dos grupos. 	

Dinámica central:

Para continuar, en los grupos ya establecidos se iniciara con la actividad, en la cual cada participante se enumeraran para luego ubicarse en un lugar específico del campo, donde los numero unos estarán en la línea de salida y deberán correr rápidamente a tomar la mano de su compañero número 2 y así secuencialmente con el resto de sus compañeros para poder regresar al punto inicial.

Dinámica final:

Para finalizar, aquí llevaremos a cabo un juego denominado como **stop** el cual consiste en dividirse en tríos que serán todos plasmados en un cuadro y conformar unas bases en el espacio, seguidamente se lanzara una piedra para establecer un equipo que intentara ponchar a los demás participantes con el fin de ponchar la mayor cantidad. A los ponchados se les pondrá una **X** en su nombre. Claro está que contará con ciertas variantes que permitan poder darle cumplimiento a la intencionalidad del espacio, como:

1. Correr tomados de la mano con sus compañeros de grupo.
2. Crear unos acuerdos para la actividad.

Ejercicio evaluativo

Estará basado en la participación y disposición de los aprendientes frente a las dinámicas propuestas para el espacio. Posibilitando una mirada más cercana frente a lo vivenciado por ellos y nosotros en clase.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
COLEGIO: I.E.D EL PORVENIR
PROFESOR ENCARGADO: LUISA MARIA RUEDA
PROFESOR OBSERVADOR: JUAN DAVID CASTAÑO.

POBLACIÓN: GRADO 803 – Jornada Mañana
HORA: 7:15 -12:10 AM.
FECHA: 02 de octubre del 2018.
SESIÓN: 1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
 NACIONAL

Educadora de Educadores

Propósito de formación

Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro, para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el

	ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.
Intencionalidad del encuentro.	Posibilitar un espacio en donde se puedan identificar las herencias y maneras de ser de los aprendientes. Con respecto a la forma de interactuar y relacionarse con los otros.
preguntas orientadoras que se moviliza el espacio	¿Cómo se sintió en las actividades propuestas para la clase? ¿Cómo vivencio las actividades en que interactuó con sus amigos y en las que no?

Momentos del espacio

1er momento

Por ser el primer acercamiento al grupo, se realizará una breve contextualización del propósito del proyecto, la cantidad de prácticas a realizar entre otras particularidades

Luego de esto, para amenizar y romper el hielo los aprendientes deberán tomarse de las manos creando una circunferencia, para llevar a cabo una dinámica llamada VENENO; la cual consiste en desplazarse y dirigirse tomados de la mano, de acuerdo a como lo establezca el educador (arriba, abajo, derecha, izquierda, saltando, corriendo etc). Teniendo en cuenta, que cuando se diga la palabra veneno deben estirarse lo más que puedan, hasta que alguien se suelte o caiga y así ir saliendo hasta quedar un solo participante.

2do momento

Calentamiento:

En primera instancia, se llevara a cabo un calentamiento a través de un juego llamado pelea de gallos; el cual consiste en ubicarse por parejas, posicionándose uno al frente del otro, la idea es no dejar que el compañero o adversario toque la parte del cuerpo que ha indicado el docente, hombros, rodillas, tobillo etc.

Dinámica central:

Aquí llevaremos a cabo un juego denominado como quemados el cual consiste en dividirse en 4 equipos que cuente con la misma cantidad de participantes que estarán jugando en simultaneidad, para luego intentar ponchar a los del equipo contrario con el fin de obtener la mayoría de puntos. Claro está que contará con ciertas variantes que permitan poder darle cumplimiento a la

intencionalidad del espacio, como:


1. conformar los grupos con las personas con que más tienen afinidad.
2. crear una estrategia en donde todos participen y puedan poner en pro de un fin común.

3er momento

Con lo que respecta este último momento se llevarán unas preguntas orientadoras las cuales permitirán a los aprendientes narrar, contar y plasmar lo acontecido dentro del espacio de clase, además de darnos pistas como educadores sobre los aciertos y desacierto de las intenciones de la clase.

Ejercicio evaluativo	Estará basado en la participación y disposición de los aprendientes frente a las dinámicas propuestas para el espacio, asistencia, puntualidad y uso adecuado de la sudadera. Además de la reflexión que se establecerá al final de la clase, que permite de manera escrita, verbal o gráfica contestar las preguntas orientadoras. Posibilitando una mirada más cercana frente a lo vivenciado y posiblemente experimentado por ellos y nosotros en clase.
-----------------------------	---

Planeaciones de clase bucle 2

<p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROFESORES ENCARGADOS: JOHAN HERNAN GUERRERO; CESAR EDUARDO SALCEDO. POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE 7^{mo} grado COLEGIO: I.E.D NELSON MANDELA HORA: 10:10 AM 12:00 PM FECHA: OCTUBRE 20 DEL 2018 SESIÓN: 4</p>		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.	

Intencionalidad del encuentro.	Identificar la manera de relacionarse con los compañeros dentro de la práctica corporal para denotar la forma de pensar, sentir y actuar.
Pregunta orientadora	Teniendo en cuenta las prácticas corporales que se desarrollaron en el encuentro ¿cuál fue la relación que identifiqué con su equipo? ¿Cuál fue la relación que identifiqué con sus adversarios?

Momentos del encuentro.

1^{er} Momento: Una pelota tendrá el valor simbólico del poder, con esta, se puede decidir a quién legítimo o no, ya sea concibiéndolo como mi adversario (ponchándolo) o compañero (entregándole el poder). Los ponchados se tienen que sentar hasta que le entreguen el poder o puedan atraparlo desde el sitio donde fueron ponchados.

En esta práctica corporal puede haber alianzas o traiciones que permitirán vislumbrar las distintas formas de interacción y comunicación en el grupo.

De acuerdo las diferentes formas de interacciones que devela la práctica corporal ¿qué es lo que comunico cuando tengo o no el poder?

2^{do} Momento: Teniendo en cuenta la anterior práctica corporal y lo que esta devela, se realizarán tres grupos, los cuales estarán conformados con los compañeros que menos se relacionaron. Posteriormente, cada uno manifestará (en una frase o un dibujo) ¿por qué no llevan una relación más amena con los compañeros escogidos? Lo que cada uno exprese en el papel será un secreto, el cual será protegido por uno de sus compañeros. Cada uno tendrá una pelota Para desarrollar esta práctica corporal que consiste en recuperar su secreto pochando cada uno de sus compañeros y sin dejarse ponchar cuidando el secreto de su compañero, la última persona que quede en pie obtendrá los secretos de los demás.

Ningún secreto puede revelarse.

3^{er} Momento: En los mismos tres grupos, escogen un líder, quien explicará a sus compañeros la lógica de la siguiente práctica corporal para que creen sus estrategias. El líder de cada grupo, será el “preso” de otro grupo, él tendrá la mitad de secretos de sus compañeros y la otra mitad del otro grupo. Sus compañeros pueden ir a rescatar un secreto o llevarse el secreto de grupo contrario. Si decide ir a la cárcel donde está su compañero, tiene que sustituirlo, mientras su compañero se libera y se devuelve a su base con el secreto para dárselo al adversario que está en su base. Si decide ir a la otra base donde estará un adversario puede coger un secreto y devolverse a su base y entregar el secreto.

Condicionantes:

Para recuperar o llevarse un secreto, tiene que trasladar la pelota hasta la otra cárcel sin dejarla


caer ni dejarse ponchar de otro grupo.

No se puede ponchar al que tenga la pelota y este no puede avanzar con ella. Los que están ponchados pueden volver a participar hasta que sus compañeros le entreguen la pelota.

A partir de las practicas corporales anteriores ¿Qué interpretaciones hago de lo que comunica el otro y los otros?

4^{to} Momento: Compartir entre los grupos, lo que cada uno manifestó del segundo momento, para después dialogar con el grupo general sobre la pregunta orientadora del encuentro.

Ejercicio evaluativo	De acuerdo a los momentos de las prácticas corporales, se realizará un ejercicio introspectivo a partir de la problematización de la relación comunicativa con el otro y los otros con quien menos ha compartido en su estancia por la Universidad.
-----------------------------	---

<p>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA - UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROFESORES ENCARGADOS: JOHAN HERNAN GUERRERO; CESAR EDUARDO SALCEDO. POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE 7^{mo} grado COLEGIO: I.E.D NELSON MANDELA HORA: 10:10 AM 12:00 PM FECHA: OCTUBRE 20 DEL 2018 SESIÓN: 4</p>		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.	
Intencionalidad del encuentro.	Identificar la manera de relacionarse con los compañeros dentro de la práctica corporal para denotar la forma de pensar, sentir y actuar.	
Pregunta orientadora	Teniendo en cuenta las prácticas corporales que se desarrollaron en el encuentro ¿cuál fue la relación que identifiqué con su equipo? ¿Cuál fue la relación que identifiqué con sus adversarios?	
<p>Momentos del encuentro.</p> <p>1^{er} Momento: Una pelota tendrá el valor simbólico del poder, con esta, se puede decidir a</p>		

quién legítimo o no, ya sea concibiéndolo como mi adversario (ponchándolo) o compañero (entregándole el poder). Los ponchados se tienen que sentar hasta que le entreguen el poder o puedan atraparlos desde el sitio donde fueron ponchados.

En esta práctica corporal puede haber alianzas o traiciones que permitirán vislumbrar las distintas formas de interacción y comunicación en el grupo.

De acuerdo las diferentes formas de interacciones que devela la práctica corporal ¿qué es lo que comunico cuando tengo o no el poder?

2^{do} Momento: Teniendo en cuenta la anterior práctica corporal y lo que esta devela, se realizarán tres grupos, los cuales estarán conformados con los compañeros que menos se relacionaron. Posteriormente, cada uno manifestará (en una frase o un dibujo) ¿por qué no llevan una relación más amena con los compañeros escogidos? Lo que cada uno exprese en el papel será un secreto, el cual será protegido por uno de sus compañeros. Cada uno tendrá una pelota. Para desarrollar esta práctica corporal que consiste en recuperar su secreto pochando cada uno de sus compañeros y sin dejarse ponchar cuidando el secreto de su compañero, la última persona que quede en pie obtendrá los secretos de los demás.

Ningún secreto puede revelarse.

3^{er} Momento: En los mismos tres grupos, escogen un líder, quien explicará a sus compañeros la lógica de la siguiente práctica corporal para que creen sus estrategias. El líder de cada grupo, será el “preso” de otro grupo, él tendrá la mitad de secretos de sus compañeros y la otra mitad del otro grupo. Sus compañeros pueden ir a rescatar un secreto o llevarse el secreto de grupo contrario. Si decide ir a la cárcel donde está su compañero, tiene que sustituirlo, mientras su compañero se libera y se devuelve a su base con el secreto para dárselo al adversario que está en su base. Si decide ir a la otra base donde estará un adversario puede coger un secreto y devolverse a su base y entregar el secreto.

Condicionantes:


Para recuperar o llevarse un secreto, tiene que trasladar la pelota hasta la otra cárcel sin dejarla caer ni dejarse ponchar de otro grupo.

No se puede ponchar al que tenga la pelota y este no puede avanzar con ella. Los que están ponchados pueden volver a participar hasta que sus compañeros le entreguen la pelota.

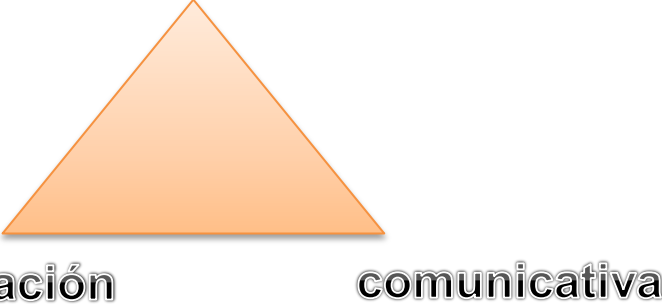
A partir de las practicas corporales anteriores ¿Qué interpretaciones hago de lo que comunica el otro y los otros?

4^{to} Momento: Compartir entre los grupos, lo que cada uno manifestó del segundo momento, para después dialogar con el grupo general sobre la pregunta orientadora del encuentro.

Ejercicio evaluativo	De acuerdo a los momentos de las prácticas corporales, se realizará un ejercicio introspectivo a partir de la problematización de la relación comunicativa con el otro y los otros con quien menos ha compartido en su estancia por la Universidad.
-----------------------------	---

<p align="center">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA COLEGIO: I.E.D EL PORVENIR PROFESOR ENCARGADO: JUAN DAVID CASTAÑO; CESAR PROFESOR OBSERVADOR: LUISA MARIA RUEDA.</p> <hr/> <p align="center">POBLACIÓN: GRADO 803 – Jornada Mañana HORA: 10:30 -12:10 AM. FECHA: 16 de octubre del 2018. SESIÓN: 4</p>	 <p align="center"><small>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Educadora de educadores</small></p>
---	--

Propósito de formación	Fomentar relaciones sociales que permitan legitimar al otro, para transitar por las tensiones que emergen en la confluencia entre el ser individual y el ser social, resignificando las prácticas corporales en la Educación Física.
Intencionalidad del encuentro.	Posibilitar un espacio en donde se pueda identificar el cuidado de si y de los otros. Con respecto a un espacio de coexistencia en relación con los otros.

Triada que se moviliza el espacio	<p align="center">Reconocimiento del otro</p> 
--	---

Momentos del espacio

1er momento

En primera instancia, se llevara a cabo un calentamiento a través de un juego llamado micos a su palos; el cual consiste en ubicarse en una circunferencia grande por parejas, posicionándose al lado del otro, la idea es tomar una disposición de escucha, donde se dirá “micos a sus palos”

y deberán subirse en la espalda de su pareja, así mismo, contara con unas variantes.

1. La persona que no realice la actividad o tarde más tiempo tendrá una penitencia
2. Se realizaran otros movimientos con distintas

2do momento

Aquí llevaremos a cabo un juego denominado como la pelota sentada que consiste en entregarle el poder a un participante que estará manifestado con un balón o pelota, donde cada uno podrá intentar ponchar a uno sus compañeros convirtiéndolo en adversario o realizarle un pase convirtiéndolo en compañeros, en este sentido, la persona que ponchen deberá sentarse hasta que uno de los participantes le pase la pelota para que entre al juego, claro está que contara con unas alternativas.

1. La persona ponchada deberá hacer un ejercicio físico o tomar una posición particular.
2. El ponchado deberá salir del juego.

Para finalizar se dividirá a los participantes en 2 grupos, los cuales deberán lanzar entre ellos un objeto pelota de varios tamaños con el fin de encestar en un aro, el cual lo llevara un contrincante sobre su cabeza para generar puntos. La persona que tenga el objeto en sus manos no podrá desplazarse y solo contara con el de pie de pivot, mientras que sus compañeros tendrán la libertad de movimiento, en este sentido, cada grupo tendrá que establecer una estrategia para que el objeto no toque el suelo dado que si sucediera pasara al equipo contrario. Además de contar con unas variables


1. Se establecerá un número mínimo de pases para anotar el punto.
2. eliminaremos el número de pases.
3. Las niñas serán las únicas que podrán anotar el punto.
4. Autoorganizar la práctica a partir de las variantes que establezcan los aprendientes.

3er momento

Con lo que respecta este último momento se llevarán unas preguntas orientadoras las cuales permitirán a los aprendientes narrar, contar y plasmar lo acontecido dentro del espacio de clase, además de darnos pistas como educadores sobre los aciertos y desacierto de las intenciones de la clase.

Ejercicio evaluativo	Estará basado en la participación y en una pregunta orientadora para la reflexión que se establecerá al final de la clase, que permite de manera escrita, verbal o gráfica dar cuenta de una mirada más cercana a lo acontecido en el espacio.
-----------------------------	--


Ejemplos de los diarios de campos relevantes e imperativos para lo intencionado en el proyecto

Universidad pedagógica nacional		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Universidad de educadores</i>
Licenciatura en Educación Física		
Proyecto Curricular Particular		
Colegio el Porvenir I.E.D		
Docente observador: Luisa María Rueda Docente a cargo de la clase: Juan David Castaño		
Grado: 803	Fecha: 25/09/2018 Hora: 10:30 am a 12:15 pm	
Duración: 2 horas	Número de sesión: 2	

DESCRIPCIÓN	
Descripción de la clase	
¿Qué práctica se está realizando y características particulares de la misma?	<ul style="list-style-type: none"> • En primera medida, es importante resaltar la distancia que hay entre lo planeado y lo realizado, ya que siempre se intentan planear más actividades, por si ocurre algún imprevisto o en su defecto no tienen la respuesta y aceptación deseada por los docentes. Pero se ha podido denotar, que debido a las relaciones que circulan allí, hasta el momento solo se pueden realizar 2 actividades por clase, es decir, el calentamiento y la dinámica central; esto se debe a que se toma bastante tiempo en la realización y la explicación de las mismas, ya que les cuesta guardar silencio lo que dificulta que se escuchen entre ellos y al docente. Además que se ha tomado una postura por parte del educador, en donde no se alzarán las voces y no se seguirá normalmente la clase, hasta que allí un proceso de autorregulación en donde ellos entiendan que deben calmarse, escuchar y cumplir lo pactado. Por esto, hubo un momento donde la clase se detuvo casi por 20 minutos, hasta que se tomara conciencia

	<p>de lo pactado, surgiendo nuevas reglas de comportamiento y sugerencias de actividades para las siguientes clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con lo que respecta a las dinámicas, la primera que fue FOGA, se pudo llevar a cabalidad en la medida que intentaron escuchar y poner atención para poder llegar hasta el número 10. Aunque se debió parar varias veces y volver a empezar para lograrlo. • Con la dinámica central que fue STOP, surgieron actitudes interesantes, con respecto al orden y el silencio, ya que había compañeros que tomaban la vocería para que ello pasara, claro está, que el lenguaje que se utilizaba para hacerlo no era el más apropiado. Por otro lado, desde la estructura y complejidad del juego, no se entendían las reglas, por ende se incumplían todo el tiempo, pero a medida que se iba repitiendo o ejecutando se generaba una asimilación, pero como lo decía anteriormente es bastante el tiempo que se emplea en ello y siempre quieren saltarse lo pactado.
<p>¿Qué se está comunicando a partir la práctica? (desde la emoción y la acción)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aquí es importante resaltar, que las conductas declaradas en el primer diario de campo desde el lenguaje y la acción prevalecen. El lenguaje hacia los compañeros sigue siendo obscuro, aunque de manera mesurada; hacia las docentes aún hay actitudes de resistencia y apatía para entablar una conversación y más aún cuando se les da una orden o indicación. Podría afirmar que nos ven como iguales y por eso muchas veces reproducen esas actitudes con el educador. • Desde las emociones a partir del juego y la clase en general, empezó a existir una autorregulación grupal influenciada por otros aprendientes que tomaban el liderazgo. Además de la postura tomada por el docente, encaminada a generar una resistencia frente a lo que ellos denominan como comportamientos normales y admisibles, teniendo que generar un dialogo interno que permita poder auto-organizar la clase entorno a sus pretensiones, deseos...- y lo que nos convoca allí desde lo formativo
Docente	
<p>¿Tuvo una comunicación asertiva frente explicación de las actividades de la clase y el desarrollo de la misma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la explicación de las dinámicas, acuerdos y demás, fue claro y preciso. Pero en los momentos de crisis o resistencia, me parece que le faltó redondear las ideas que los aprendientes daban para solucionar los inconvenientes, es decir, su rol como guía o mediador, para evitar que se dispersaran las ideas durante la charla. • Habría que decir también, que uno de los acuerdos era el respeto, pero faltó precisar como el uso de un lenguaje violentado o inapropiado, no permite llevar a cabo ese aspecto. Debió ser más insistente con ello, ya que durante toda la clase se manejan demasiadas malas palabras entre ellos, situación que personalmente


	molesta e incómoda, tanto en la relación aprendiente-aprendiente, como en la de educador-aprendiente.
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS	
¿Qué elementos de lo realizado permite acercarse a la intencionalidad de la clase y el propósito de formación?	<ul style="list-style-type: none"> • Para empezar, creería que los acuerdos, las resistencias, las actividades planeadas y la utilización del principio dialógico en todo momento, fueron los elementos que permitieron llevar de mejor manera esta práctica en particular y acercarnos a lo intencionado. Esto se debe, a que se logró encontrar el punto de quiebre, que permitió establecer el equilibrio entre los complementario y los antagonistas, que me atrevería a decir, que en términos pedagógicos y prácticos son lo que ellos han normalizado desde la acción y el lenguaje- y lo que la experiencia como educadores nos ha aportado desde la formación académica y personal. Es decir, generar una conciencia de sí, en ellos, que prolifere Otras formas de interacción y relación, aportando a consolidar esas relaciones sociales que harían de nuestra sociedad un lugar menos violento y más humano. • Lo dicho anteriormente, nos conduce también a analizar, el papel que ha jugado la apuesta disciplinar y particularmente el eje transversal de este bucle educativo, que es la Narrativa corporal. Y se podría decir, que desde lo que evoca como apuesta epistemológica y las actividades propuestas en pro de ello; si ha permitido que los aprendientes se narren desde lo que los ha constituido relacionamente hablando en grupo y en sociedad, y lo que en su defecto nosotros también concebimos desde allí y como poder guiarlos y orientarlos para que esa dinámicas que circulan, empiecen a mejorar. Proliferando su elemento constitutivo que es la Conciencia de sí, la cual hasta lo que se lleva implementado, se podría decir que es la forma de interiorizar lo que ocurre en el escenario de la clase de educación física a través de la reflexión de lo vivenciado y lo acontecido. Situación que permitirá llegar al segundo bucle que esta intencionado en el cuidado de si, con herramientas más sólidas de auto-conciencia, auto-reflexión y auto-organización de la acción y el lenguaje.
¿Qué de lo que se realizó, No permitió acercarnos a los propósitos planteados?	<ul style="list-style-type: none"> • Sin miedo a equivocarme, podría decir que en esta clase reducimos a cero los desaciertos, pudiendo generar actividades y elementos para acercarnos a lo intencionado desde la clase y el propósito formativo.

Universidad pedagógica nacional		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
Licenciatura en Educación Física		
Proyecto Curricular Particular		
Colegio Nelson Mandela		
Docente observador: Cesar Salcedo		
Docente a cargo de la clase: Johan Guerrero		
Grado: 702	Fecha: 03/10/2018 Hora: 6:00 am a 7:50 am	
Duración: 1:50	Número de sesión: 4	

DESCRIPCIÓN	
Descripción de la clase	
¿Qué práctica se está realizando y características particulares de la misma?	<ul style="list-style-type: none"> En el primer momento se realiza un ejercicio de poder a través de una pelota, donde se evidencia alianzas entre compañeros para ponchar, algunos estudiantes que quedan sentados debido a que los poncharon, solicitan a los que tienen el poder que los vinculen al grupo, pero ellos hacen caso omiso y buscan ponchar a todos. Es un grupo de 5 niños que durante la práctica se hacen llamar la alianza, cuando ya han ponchado a la mayoría, la pelota le queda a una niña que estaba sentada, inmediatamente ella adquiere el poder, el grupo que estaba ponchando le dice que les entregue la pelota, ella se queda un momento quieta sin saber qué hacer, hasta que decide ponchar a un integrante de la alianza, después vincula a algunos niños y niñas que estaban sentados para ponchar al grupo de la alianza, pero intentando ponchar a uno de ellos el grupo la alianza recupera el poder y nuevamente buscan ponchar a los demás. Cuando quedaban ellos cinco y otros dos integrantes del grupo general, el profesor dice que solo puede quedar uno con el poder, inmediatamente el que tiene el poder comienza a traicionar a sus compañeros y los poncha. En el segundo momento el profesor solicita hacer tres grupos con las personas con que menos se relacionan de manera más amena dentro del grupo, los niños dicen que se relacionan con todos, entonces el profesor decide hacer los grupos tratando de que queden en diferente grupos, tanto los niños de la alianza como los compañeros que escogió la niña cuando tenía el poder. Cuando están los tres grupos, se solicita que escriban en un pedazo de papel ¿Por qué no se relacionan de manera más amena con el grupo que le correspondió? La respuesta será un secreto para la siguiente práctica, en la cual comienza a ver reclamos entre los mismos compañeros, porque son ponchados y no entregan su secreto, también porque son ponchados y

	<p>no se sientan sino siguen ponchando, por consiguiente se tratan mal y algunos se salen de la práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el tercer momento, cada grupo escoge un líder y el profesor habla con ellos para que comuniquen lo lógica de la siguiente práctica a sus compañeros. Se reúne cada grupo y comienzan a establecer sus estrategias. En un grupo, deciden que entre varios toquen la pelota al mismo tiempo para estar asegurados entre varios, ya que la pelota corresponde el poder y el que la tenga no puede ser ponchado por los otros grupos. En el segundo grupo definen roles, quienes van a rescatar los secretos de las otras base y quienes se quedan defendiendo. El tercer grupo me manifiesta que no establecieron estrategias.
<p>¿Qué se está comunicando a partir la práctica? (desde la emoción y la acción)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el primer momento se manifiesta enojo por algunos niños porque son ponchados y no los vinculan a la alianza. Mientras que el grupo de la alianza saben que tienen el poder y buscan ponchar a todos rápidamente. Algunos se dejan ponchar, no se percibe interés por tener el poder. • En el segundo momento se evidencia reclamos entre los grupos porque son ponchados y siguen jugando, algunos se enojan y se salen de la práctica. • En el tercer momento, se evidencian las estrategias, la de tener la pelota entre varios no funciona, por lo cual hay reclamos hasta que deciden que cada uno hace lo que quiera. • Al final nos dijeron lo siguiente: Son muy tramposos no aceptan que los ponchan, haciendo referencia al segundo momento. Cuando tenían la pelota querían ayudar a los compañeros con quienes más comparte. Cuando no tenían la pelota, es decir el poder, se sentían mal.
Docente	
<p>¿Tuvo una comunicación asertiva frente explicación de las actividades de la clase y el desarrollo de la misma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la explicación de la clase, tanto el primer como el tercer momento fueron entendibles para el grupo. En cambio el segundo momento no se entendió del todo, lo que dificultó la práctica y la forma de relacionarse entre los compañeros. • Durante el desarrollo de la práctica, estuvo muy atento a cambiar las variables de los momentos para evidenciar la multiplicidad de acciones y emociones que manifestaban los niños.
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS	
<p>¿Qué elementos de lo realizado permite acercarse a la intencionalidad de la clase y el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica corporal permite comenzar a develar las tensiones del ser individual y el ser social, donde se evidencia que en algunos casos se responde desde el enojo hacia los compañeros, otros lo manifiestan desde las palabras como tramposo, no aceptan que le digan nada. No obstante, también se manifestó que desde las estrategias que lograron


propósito de formación?	<p>consensar lograron que la práctica fuera más amena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesar del enojo y los malos tratos, se evidencia mayor interacción y comunicación frente a la forma de relacionarse, manifiestan cuando se incumplen las condiciones y acuerdos que llevan a relaciones jerárquicas y de dominación, es decir, se evidencio un ejercicio de poder porque hubo resistencias y desde allí nos servirá de preámbulo en las siguientes prácticas para seguir reconociendo estas tensiones que no deberán ser respondidas desde estas relaciones problematizadas, sino a partir de la apertura de las formas de ser, sentir y pensar llegar a la búsqueda de nuevos acuerdos que permitan orientar las acciones y emociones hacia las relaciones sociales.
¿Qué de lo que se realizó, No permitió acercarnos a los propósitos planteados?	<ul style="list-style-type: none"> • Si no se llega a comunicar y orientar la práctica a la intencionalidad del encuentro, puede ocurrir que se evidencie lo contrario a lo pretendido en el propósito de formación, como paso en el segundo momento donde hubo un quiebre en la forma de relacionarse, en la cual, no se respetaron entre los compañeros, lo cual no permite legitimar al otro.

Universidad pedagógica nacional		 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>
Licenciatura en Educación Física		
Proyecto Curricular Particular		
Colegio el Porvenir I.E.D		
Docente observador: Johan Hernán Guerrero Docente a cargo de la clase: Cesar Eduardo Salcedo		
Grado: 1002	Fecha: 25/09/2018 Hora: 10:10 am a 12:00 pm	
Duración: 2 horas	Número de sesión: 2	

DESCRIPCIÓN	
Descripción de la clase	
¿Qué práctica se está realizando y características particulares de la misma?	<ul style="list-style-type: none"> • Como preámbulo a la práctica, se realizó la bienvenida de los educadores a los educandos, se hace una socialización con base a la pregunta planteada en la clase anterior. • Durante la explicación del primer momento, el docente organiza al curso en cuatro grupos, cada grupo se confunden y alteran la dinámica, en consecuencia el docente reunió al grupo otra vez para volver a explicar la actividad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizaban otras actividades dentro de las planteadas utilizando el material establecido para los desafíos. • Durante el segundo momento, el docente a cargo reúne a todo el grupo, da las indicaciones y las condicionantes de la actividad, por razones de tiempo, no se les pide a los estudiantes que escriban los aspectos o experiencias sobre las fechas importantes, más bien que las tuviera presente. • Algunos estudiantes optaban por crear estrategias que sobre salen de las condicionantes, como ubicar los aros y los tesoros en un rango de largo alcance para el adversario, o esconder el trofeo dentro de la ropa. • En el momento de la reflexión de la clase se ubican en una esquina y ponen en discusión aspectos referentes a los escenarios y fechas importantes, se plantea una pregunta para la próxima clase y da por terminada la sesión.
<p>¿Qué se está comunicando a partir la práctica? (desde la emoción y la acción)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el primer momento de la clase, varios niños no prestan atención a lo que se está hablando el docente. • A medida que se va explicando la actividad, los niños mal interpretan ciertas palabras las cuales el docente utiliza para explicar la clase. Ejemplo: dúos o tríos en otras palabras lo llevan a la ambigüedad. • A pesar de haber una reflexión sobre la agresión y las prácticas de golpearse, se mantienen en presencia del docente. • Dos estudiantes se acercan al docente a cargo del diario de campo pidiéndole que los ubicara en un grupo porque nadie quería hacerlos partícipes ni estar con ellos. • Mientras unos grupos se organizan para iniciar el desafío, otros prefieren desorganizarse y hacer otras prácticas las cuales desequilibran y no permiten que la práctica se realice. • Dentro de algunos grupos se evidencia risa de unos a otros, ello hace sentir mal a un estudiante, lo que mencionan para poder cambiar de humor al educando y posicionarlo en un lenguaje agresor, es el crecimiento del vello púbico en su rostro, o como ellos mencionan, barba de ramón. • En el desarrollo de la práctica, ocurren nuevas situaciones debido a la pérdida del enfoque y o el sentido de la práctica, dejando de lado la comunicación y la interacción entre ellos. • Durante la segunda actividad, varios niños presentan aburrimiento por parte de la práctica, sin embargo eso no los limita a estar presentes en la clase. • Unos niños manifiestan inconformidad por parte del grupo anterior o en este caso el grupo adversario, porque las estrategias que se establecen salen fuera del rango de las condicionantes que se estableció el docente. • Al final e la sesión, algunos compañeros comparten su vivencia de lo acontecido en la clase, teniendo en cuenta la falta de escucha que hubo por parte de los estudiantes hacia el docente.
Docente	

<p>¿Tuvo una comunicación asertiva frente explicación de las actividades de la clase y el desarrollo de la misma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente por no manejar una buena tonalidad de voz, decide acercarse al grupo para contar la actividad. Esta acción se repitió varias veces durante la clase. • El docente tiene muchas muletillas como listos o digamos. • La comunicación en tanto el docente con los educandos genera entendimiento, los educandos por otro lado no atienden a las indicaciones por las prácticas internas que se dan en la clase.
<p>INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS</p>	
<p>¿Qué elementos de lo realizado permite acercarse a la intencionalidad de la clase y el propósito de formación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de los momentos de la clase, los educandos realizan diferentes estrategias para lograr el objetivo de la práctica corporal, lo anterior posibilita la interacción y el conocimiento de sí, en tanto el repensar las formas de ejecutar la práctica corporal y autoorganizar las secuencias del desarrollo de la misma, implica que los educandos realicen la práctica en grupo. • Durante el desafío, puedo percibir que la comunicación por parte de cada pareja o grupo es amena, el lenguaje que circunda resalta los vínculos que mantienen los compañeros, sin importar la dinámica la expresión y el lenguaje demuestra la interacción y el ser social que maneja en la vida.
<p>¿Qué de lo que se realizó, No permitió acercarnos a los propósitos planteados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La prisa por ejecutar la práctica corporal, omitiendo aspectos que aterrizan la simbología a la misma.

Universidad pedagógica nacional	
Licenciatura en Educación Física	
Proyecto Curricular Particular	
Colegio el Porvenir I.E.D	

Docente observador: Luisa María Rueda		
Docente a cargo de la clase: Juan David Castaño		
Grado: 701	Fecha: 16/09/2018 hora: 7:15 am a 9:10 pm	
Duración: 2 horas	Número de sesión: 2	

DESCRIPCIÓN	
Descripción de la clase	
<p>¿Qué práctica se está realizando y características particulares de la misma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En primera instancia, es importante resaltar de nuevo la construcción de los acuerdos establecidos en la clase anterior debido a que hubo una semana de receso, con el fin de recalcar y orientar las practicas planteadas para este día, donde muestran una actitud apáticas y de desorden tomándose fotos, hablar con el compañero o golpearse lo que genera que se determine más tiempo para su realización. • En este sentido se da inicio a las dinámicas, la primera que fue FOGA, donde allí se observó la poca disposición de trabajar con distintas personas, aun así se desarrolló a asertivamente en la medida que intentaron escuchar al otro para llegar hasta el número establecido que fue 10. Cabe resaltar que se necesitó varios intentos para lograrlo. • Con respecto a la dinámica central que fue STOP, se evidencian un interés importante para la realización de la misma tomando una actitud de escucha y de participación para el desarrollo de la misma, en este orden de ideas se crearon unas bases que eran los postes alrededor del patio donde algunos desobedecían las reglas a su conveniencia para que no los poncharan y aún más cuando se establecieron las variables de estar tomados de la mano o de equipos que si ponchaban a uno quedan pochados todo el equipo. • Para el cierre del espacio académico se realizó una reflexión por medio de unas preguntas orientadoras con el fin de tener tácitamente las experiencias de los aprendientes en las actividades que realizaron, en el cual se manifestó en menor medida las resistencias hacia la intencionalidad.

<p>¿Qué se está comunicando a partir la práctica? (desde la emoción y la acción)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el transcurso de las actividades la mayoría de los aprendientes toman una mejor disposición, además de la vocería para organizar a los otros participantes del grupo generando unas dinámicas de escucha y participación. Aunque todavía hay algunos que mantienen las dinámicas de estar hablando con el compañero y golpearse constantemente mientras se generan las explicaciones. • En la actividad del stop se evidencian unos roles particulares que desempeña cada aprendiente, en el cual varios toman la palabra de generar nuevas reglas con el fin de reorganizar de las práctica, mientras que otros se hacen apáticos completamente de las mismas; por último, están los participantes que simplemente realizan la actividad pero o se toman en cuenta en los acuerdos del grupo. En este sentido, es aquí donde surge y brota la competencia debido a que poco aceptan la regla negando completamente que lo poncharon o pateando y escondiendo las pelotas, al realizar las variantes de equipo se agredían verbal y físicamente por dejarse ponchar.
<p>Docente</p>	
<p>¿Tuvo una comunicación asertiva frente explicación de las actividades de la clase y el desarrollo de la misma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la explicación de las dinámicas, acuerdos y demás, el docente fue claro, puesto las orientaciones fueron pertinentes para la intencionalidad de la clase, por otro lado, dentro de las prácticas particulares tomo la actitud de mediador debido a que los aprendientes se hicieron participes centrales en las mismas.
<p style="text-align: center;">INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS</p>	
<p>¿Qué elementos de lo realizado permite acercarse a la intencionalidad de la clase y el propósito de formación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para empezar, la construcción de acuerdos, las resistencias y las actividades planeadas ha constituido un tejido donde se manifiesta los principios dialógico evidenciando las tensiones que se emergen como complementarios y antagonista entre aprendientes y asimismo con el docente desde lo planeado y lo acontecido. Por otro lado, el principio de la problematización a partir de las preguntaras orientadoras al final de la clase, que tenía como fin vislumbrar las herencias y construcciones que ha tenido cada aprendiente, manifestando sus dinámicas relacionales en una práctica tradicional del stop, dado que genera una conciencia de sí posibilitando una reflexión y tocar una transformación en su manera de ser y actuar en el mundo.

	<ul style="list-style-type: none">• Lo dicho anterior, es pertinente analizar el rol que representa la educación corporal en la educación física como apuesta disciplina, la cual ha permitido orientar desde la intencionalidad las prácticas generando una resignificación de las mismas, en este sentido, desde su elemento constitutivo que es la Conciencia de sí ha permitido que los aprendientes recapitulen las construcciones de su corporeidad en relación con los otros mediante la narración y la reflexión de sus vivencias y experiencias.
¿Qué de lo que se realizó, No permitió acercarnos a los propósitos planteados?	<ul style="list-style-type: none">• . Un punto importante a resaltar fue la manera que se desarrollaron cada una de las prácticas, puesto que en estas los aprendientes tomaron una actitud de agresión normatizada, es decir, como golpes, chistes y comentarios que acostumbran a realizar, para finalizar, en el establecimiento de acuerdos fue lo que más genero apatía, debido a que no era de sus intereses.

Referencias

- Almenara, J. C. (2005). El tic y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior* (2005), 3, 77-100. (ISSN 0185-2760). Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17347/file_1.pdf?sequence=1
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Casas, L. M. y Grueso, D. I. (enero-junio, 2005). Convergencia entre reconocimiento y cultura: El hombre y la máquina. *Revista de la Universidad Autónoma de Occidente*, (24), 22-33.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/478/47812408003.pdf>.
- Castañeda, G. M., & Gómez, S. N. (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación corporal: Foucault y el cuidado de sí. En C. G. Gutiérrez, *Hermenéutica de la educación corporal* (págs. 63 - 69). Medellín: Funámbulos.
- Castañeda, G., & Gallo, L. (2008). Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza. *Revista Lúdica pedagógica*, 1(13), 3-13. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf>.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1996). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona: INDE.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Francisco, T. G. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada historia. *Polis, Revista Latinoamericana*, (25), 183 - 198.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20
- Gil, J. (2012). La presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico. *Revista científica y digital Acción Motriz*, (9), 74 - 80.
- Giraldo, L. F. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault. *Discusiones filosóficas*, vol. 141, 188 - 189. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>
- González, J. M. (S.F). *Teoría Educativa Transcompleja*. La Paz-Bolivia:
- González, M. (1999). *Edgar Morín. Complejidad y sujeto humano* (tesis doctoral).
Recuperada de: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Kaplún, M. (2002). *La pedagogía de la comunicación*. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: paidotribo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, [ciencias de la educación y del deporte blanquerna] vol. 19, p 107-109. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: ANAGRAMA. Recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf
- Martínez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4, 73-80. Recuperado de
<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Melucci, A., & Tarres, C. (1996). Individualización y globalización. *Perspectivas teóricas. Estudios Sociológicos*, 291-310. Recuperado de:
<http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/24145/1/14-041-1996-0291.pdf>
- Molano, M. A. (2015). *Didáctica Interestructural en la Educación Física. Basado en la epistemología de la complejidad*. Armenia-Colombia: Editorial Kinesis
- Morín, E. (1977). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Fuenlabrada Madrid: Cátedra Grupo Anaya S.A.
- Morín, E. (1977). Una política de civilización. *Revista ensayo y error*. Segundo semestre, 1 - 5. Recuperado de:
http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documentos/Morin_una_politica_de_civilizacion.pdf
- Morín, E. (S.F). *Introducción al pensamiento complejo*. [Versión Adobe Digital Reader]. Recuperado de <http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org>
- Pacheco, C. (2012). *Biopolítica*. Bogotá D.C.
- Pérez, M. M. (2009). *Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana (tesis doctoral)*. Recuperado de:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179-elementos.pdf>
- Román Alcalá, R., & Montero Ariza, M. d. (2013). Repensar el hedonismo: de la felicidad en Epicuro de la sociedad hiperconsumista de lipovetsky. *Revista éndoxa*, 191-210. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/9371>
- Ruso, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Toledo M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 45-53. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622012000200004&script=sci_arttext
- Trigo, E. (1999). La creatividad: el olvido de una capacidad humana esencial: ¿Qué es eso de la creatividad? M. Ibáñez. *Creatividad y motricidad*. (p. 25) Barcelona. INDE.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *Proyecto curricular en licenciatura en Educación física*. Recuperado de: www.pedagogica.edu.co

Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. *Política y cultura* 39, 229-248. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26727013011>