

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

**Escuelas de mi barrio una práctica de construcción de vínculos
comunitarios**

YUBERT DAVID BLANCO BURITICÁ

BOGOTÁ D.C.

2021

TESIS MAGISTERIAL

**Escuelas de mi barrio una práctica de construcción de vínculos
comunitarios**

PRESENTADA POR:

Lic. Yubert David Blanco Buriticá

DIRIGIDA POR:

Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia

Campo Temático o Línea de Investigación
Pedagogías Críticas y Alteridades

Grupo de Investigación
Educación y Cultura Política

Énfasis
Historia de la Educación, la Pedagogía y Cultura Política




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ D.C.**

2021

Agradecimientos y dedicatorias



*Somos como mariposas que vuelan durante un día,
pensando que lo harán para siempre.*

Carl Sagan

Mi especial agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional, a las maestras y a los maestros que me ayudaron a dar este paso en mi formación profesional.

Dedicado a las personas que más aprecio; Rosa Buriticá, Teresa Buriticá & Jonathan Buriticá, soy por ustedes, & a Ofelia Buriticá por su gran respaldo familiar.

En memoria de Ana Buriticá† & John Blanco† lecciones y recuerdos que me acompañarán durante toda mi vida.

Tabla de Contenido

Agradecimientos y dedicatorias	3
Introducción	7
<i>Objetivo General.</i>	15
<i>Objetivos Específicos.</i>	15
<i>Orientación metodológica</i>	15
Capítulo I. Estado de conocimiento sobre la investigación de la práctica deportiva	27
<i>Primer eje - Práctica deportiva en la formación en ciudadanía</i>	29
<i>Segundo eje - Práctica deportiva en los procesos de prevención y promoción del autocuidado</i>	37
<i>Tercer eje - Práctica deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio</i>	48
<i>Corolario sobre la investigación de la práctica deportiva</i>	59
<i>La práctica deportiva en el desarrollo humano</i>	60
<i>Inferencias en cuanto a la práctica deportiva para el Estado de bienestar</i>	61
<i>Consideraciones en cuanto a la práctica deportiva como actividad complementaria</i>	63
Capítulo II. Trayectos de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte	66
<i>Antecedentes de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte</i>	67
<i>Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40</i>	75
<i>Tiempo Escolar Complementario</i>	82
<i>Características de la práctica deportiva de las Escuelas de mi Barrio</i>	84
Capítulo III. Pedagogía de lo Sensible, una Búsqueda por la Construcción de Vínculos Comunitarios	88
<i>Cuerpo y pedagogía desde la mirada de la práctica deportiva</i>	92
<i>Pedagogía de lo Sensible, un Camino hacia el Intelecto a partir del Corazón</i>	93
<i>La Pedagogía de lo Sensible como Anclaje en la Práctica Deportiva</i>	104
<i>Resignificación de la Práctica Deportiva desde lo Sensible en las Escuelas de mi Barrio</i>	106
<i>Práctica Deportiva en la Construcción de Vínculos Comunitarios: Alternativas para una Educación no Homogeneizante</i>	111
<i>Una Mirada a la Teorización de los Vínculos Comunitarios</i>	111
<i>Modalidad de Vínculos Comunitarios y cómo se Agencia la Posibilidad de su Construcción</i>	114
<i>Vínculos comunitarios, una posibilidad mediante la práctica deportiva de las EB-IDRD</i>	119
A modo de cierre	125
Anexos	136
Bibliografía	140

Lista de Tablas y Gráficos

Tabla de Contenido.....	4
Siglas de la Investigación.....	6
<i>Tabla 1. Sistema Categorial de la Investigación</i>	14
<i>Gráfica 1. Etapas de la investigación.</i>	20
Capítulo II. Trayectos de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte	66
<i>Gráfica 2. Infografía de las formulaciones relacionadas con las EB-IDRD</i>	68
<i>Tabla 2. Ampliación de la jornada escolar de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012-2020).</i>	75
Capítulo III. Pedagogía de lo Sensible, una Búsqueda por la Construcción de Vínculos Comunitarios.....	88
<i>Tabla 3. Concepciones educativas en relación con el cuerpo.</i>	97
<i>Gráfica 3. Dinámica de los impulsos del ser humano en Elena Gallo (2011 y 2014).</i>	100
<i>Tabla 4. Impulsos del ser humano en Elena Gallo (2011 y 2014).</i>	101
<i>Gráfica 4. Esquema de la Educación Corporal según Elena Gallo.</i>	102
Anexos.....	136
<i>Tabla 5. Temas emergentes en el análisis de la documentación consultada sobre la resignificación de las Prácticas Deportivas</i>	136
Bibliografía	140

Siglas de la Investigación	
CEAFI 40x40	Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40
CI	Centros de Interés
DUNT-IDRD	Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias del Instituto Distrital de Recreación y Deporte
EB-IDRD	Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte
EduCor	Educación Corporal
EduEst	Educación Estética
EduP	Educación Popular
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IDRD	Instituto Distrital de Recreación y Deporte
IED	Institución(es) de Educación Distrital
JE40hs	Jornada Escolar 40 horas semanales
JEC	Jornada Escolar Completa
JEÚ	Jornada Escolar Única
JSI	Juegos Supérate Intercolegiados
LGTBIQ+	Lesbianas, Gais, (Transexuales, Transgéneros y Travestis), Bisexuales, Intersexuales, Queer, + cualquier otra identidad sexual
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MNeoLC	Movimientos Neoliberales y Neoconservadores
NTD-IDRD	Nuevas Tendencias Deportivas del Instituto Distrital de Recreación y Deporte
OMS	Organización Mundial de la Salud
PráCor	Prácticas Corporales
PedSen	Pedagogía de lo Sensible
RAP	Reflexión-Acción-Participación
SCRD	Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
SED	Secretaría de Educación del Distrito
TEC	Tiempo Escolar Complementario
UdeA	Universidad de Antioquia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPZ	Unidad de Planeamiento Zonal
VínCom	Vínculos Comunitarios

Introducción



Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta.
(Freire, P. 1965, p.28)

En el transcurso del ejercicio profesional del investigador a cargo de este proyecto, como licenciado en deporte en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, su casa de estudios, se pudo estimar a la práctica deportiva en virtud de una experiencia que implica esfuerzo, entrega, además de ser una actividad desinteresada, liberadora y rigurosa, por la que se busca además la posibilidad de realización personal. Con el transcurrir del tiempo, gracias a las vivencias del investigador quien elaboró la presente indagación se logró observar que el deporte se ha tornado en un entretenimiento pasivo, en un producto económico y en publicidad política, en otros términos, el deporte se ha instituido en lo que el sociólogo deportivo José Cagigal (1975), denominó *deporte espectáculo*, el cual consta de los siguientes elementos que lo caracterizan en el contexto actual, igual a:

El deporte-circo, que sería el espectáculo deportivo directamente ligado al deporte-éxito o deporte resultado; pero valorado no desde una confrontación de logro personal, sino más bien desde un logro exhibido. El deporte-resultado es usado como producto transferible, vendible en el ambiente de la sociedad de consumo. Del deporte entendido como elemento creador, «productor», se ha pasado en amplios sectores al deporte-producto. (p.33).

En atención a estas afirmaciones, se pudo apreciar en el deporte una complicada especie de dualidad en cuanto a su potencial para la educación y la formación del espíritu humano, pero así mismo en calidad de espectáculo con fines del orden mercadotécnico en un mundo insensibilizado que se encuentra inmerso en los afanes del progreso y la eficiencia. Respecto a esto, cabe las

preguntas ¿esta forma de pensar el deporte está afectando la representación social que se tiene del mismo? ¿Se trata de una postura que demuestra un desconocimiento generalizado sobre la educación, el juego y el deporte? En la valoración profesional del investigador del deporte quien elaboró este estudio así se cree, ya que, si la práctica deportiva se desenvuelve más en su faceta de juego, se aprecia en el deporte una actividad más cerca de ser una experiencia educativa y no solamente de rendimiento físico, siempre y cuando vaya acompañado de una orientación pedagógica que fomente la libre expresión y el florecimiento de todas las dimensiones¹ que integran al ser humano.

Concerniente a lo planteado hasta el momento, en la ciudad de Bogotá existen escuelas de formación deportiva privadas y públicas, gestionadas por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte a manera de programas educativos tanto en función del aumento del tiempo escolar, como una estrategia de uso del tiempo libre, donde gran parte de las personas que habitan esta ciudad pueden encontrar espacios y educadores capacitados en la enseñanza de varias disciplinas deportivas, en este caso y desde la óptica del investigador quien realizó la indagación sobre este tipo de escuelas, en primera instancia fue posible reconocer cómo se viene perdiendo la naturaleza lúdica del deporte en la educación, constatando la fuerza que ha ganado la importancia de conseguir indicadores académicos, también prestigio en competencias deportivas Intercolegiados, o la promoción de ideas relacionadas con una agenda política, ahora bien, estos elementos operan

¹ En cuanto a las dimensiones que integran al ser humano en la perspectiva de la Educación Corporal, la profesora Gallo (2011) recalca la necesidad de “comprender al hombre entero, a la vez sensible y racional. Un hombre en relación con el mundo; por ello el reproche acerca de que el entendimiento se vea obligado a separarse de la intuición” (pp.28-29), desde esta afirmación, es posible entonces trazar una figura de reconciliación entre las dimensiones de razonamiento y sensibilidad en pro de una perspectiva completa del ser humano, es decir, se trata de comprender la dualidad existente en la unidad, evitando la exclusión de la naturaleza racional y/o la naturaleza sensible en las experiencias educativas que vive un cuerpo.

a manera de valores destacados en la sociedad, en lo que los sociólogos Elías y Dunning (1992) afirman que:

constituye la tendencia dominante en todo el mundo dentro del deporte moderno: la tendencia, en todos los niveles de participación, pero de forma más patente en el deporte de alto nivel, hacia una creciente competitividad, seriedad en la participación y búsqueda de triunfos. Dicho con otras palabras, implica la erosión gradual pero aparentemente inexorable de las actitudes, valores y estructuras del deporte como «afición» y su correlativa sustitución por las actitudes, valores y estructuras «profesionales». (p.247).

Este argumento sobre la obtención de un máximo rendimiento deportivo, además se logró confrontar en segunda instancia, durante la propia experiencia profesional del indagador deportivo quien elaboró este texto y sus procesos de formación deportiva, en los que también se consiguió observar en relación con la pérdida gradual del aspecto lúdico del entrenamiento físico, el abandono de valores más enfocados en la construcción personal desde la ética – estos elementos se refieren a la compasión, solidaridad, la honestidad y el respeto, entre otros –. Debido a esta serie de acontecimientos, y a partir del trabajo dentro del campo deportivo en la localidad 5 de Usme en la ciudad de Bogotá del investigador de referencia, se despertó en él un interés por investigar a las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD), donde se logró identificar a modo de observador externo de estos espacios, la oportunidad que brindaban a las personas con diferentes condiciones socio-económicas de participar en prácticas deportivas sin haberse visto en la necesidad de pagar una suscripción, o haber sido estudiantes matriculados en instituciones educativas formales, además por tratase de espacios que permitían el encuentro de la comunidad en torno al desarrollo de actividades educativas más que competitivas – especialmente en torno a la dinámica del deporte formativo –. En atención a estas afirmaciones, se consideró investigar a las Escuelas de mi Barrio (EB), con el propósito de brindar una muestra más completa de la realidad deportiva de la ciudad de Bogotá, en una constante búsqueda por valorar pedagógicamente a la práctica deportiva, con esta intención, se hizo necesario contemplar además

las consecuencias que tuvo la pandemia del COVID-19 en los programas sociales deportivos, ya que durante los años de 2020 y 2021, fue un aspecto central en la vida de los deportistas, estudiantes y la población colombiana en general.

En la línea de lo argumentado hasta el momento, las dificultades prácticas que generó el acontecimiento de la pandemia del COVID-19 en los programas sociales deportivos, sobre todo en el marco del estudio de la pedagogía de lo sensible y la manera en que emocionalmente activó y exacerbó miedos, temores, inseguridades, pero también fraternidades, solidaridades, identidades desde el sufrimiento en el ámbito educativo mediado por el deporte en Bogotá y en parte del territorio nacional, hizo evidente la importancia de la salud mental de los grupos de referencia, además, le recordó totalmente a los gobernantes de la nación que dicho aspecto de la condición física es una parte esencial de la calidad de vida de la ciudadanía, y a raíz de eso, no se puede desconocer que la pandemia del COVID-19, si generó un impacto en la salud mental, por la sensación de peligro y alerta constante, por los cambios abruptos en nuestras rutinas, por la falta de interacción humana, por la inestabilidad laboral, por supuesto también por la falta de actividad física y la vulnerabilidad al evidenciar las carencias frente a un sistema de salud diseñado para responder como un negocio pensado en la rentabilidad económica, más que en el bienestar de la población que dice salvaguardar. Estos acontecimientos desencadenaron problemáticas como la ansiedad y la depresión en gran parte de los connacionales, además de un estado de indignación general que terminó estallando en una crisis social y política de cuerpos que no soportaron más dolor, cuerpos que a través de la inequidades sociales y atropellos gubernamentales, se reconocieron a ellos mismos como cuerpos políticos, y frente a ello, se desarrollaron determinadas posiciones por parte de diferentes grupos humanos respecto al régimen de poder del gobierno

colombiano, desde estos presupuestos el maestro Planella (2017), ofrece una reflexión acerca de la pedagogía de lo sensible contra los cuerpos del miedo:

El miedo como afecto político, por ejemplo, tiende a construir la imagen de la sociedad como un cuerpo tendencialmente paranoico, tomado por la lógica de la seguridad que se debe inmunizar contra toda violencia que coloca en riesgo el principio unitario de la vida social. (p.41).

Bajo esta premisa, se puede entender el deber de estar dispuestos a enfrentarse a un régimen que opera mediante el miedo inoculado en los cuerpos el terror, a correr el riesgo de que los regímenes desplieguen sus formas de parálisis, en este sentido la pedagogía de lo sensible conduce a tomar la palabra a través del cuerpo, contrarrestando el miedo producido por los sistemas de control. Ahora bien, aunque es cierto que abordar el impacto de la pandemia del COVID-19 no es el aspecto central abordado en la presente investigación, si es muy importante describir los diferentes elementos que dificultaron los acercamientos dinámicos emocionales en los escenarios pedagógicos dónde confluyen las emocionalidades de la práctica deportiva, así pues y en conexión con las ideas mencionadas al llegar la pandemia del COVID-19 a Colombia, se desocuparon entonces las calles de varias ciudades de este país, incluyendo Bogotá y en este aspecto cambió absolutamente todo, en el caso concreto de la práctica deportiva inevitablemente la condujo hacia la digitalización, esto es, el cambio en las relaciones humanas supuso que las instituciones que se vinculaban al mundo del deporte se encontraran limitadas en parte de sus contraprestaciones, por ejemplo en el caso concreto del investigador de este proyecto de investigación, el club de acondicionamiento físico en el que laboraba tuvo que dar soluciones a la manera como se comunicaba con sus subscriptores y la solución fue justamente a través de la tecnología. En tal caso cuando llegó la pandemia, también llegó la necesidad de ser relevantes en el mundo digital, y obligó a tener contenidos educativos muy potentes en múltiples plataformas de divulgación de información, especialmente diseñadas para los dispositivos móviles en formatos de audio y video,

en consecuencia, la necesidad por apostarle a ofrecer paquetes completos con alcance digital e impreso se hizo latente, pero con diferenciales en contenido, es decir, tener un nicho específico de estudiantes-deportistas, apostándole a buscar redes de personas generando una comunidad digital. Al respecto, y para ahondar más en la compleja relación del deporte con la formación de los sujetos que se encuentran inmersos en una realidad sociopolítica tan intrincada y fluctuante como la expuesta hasta el momento, se realizó esta investigación de corte cualitativa y de carácter documental, procediendo a caracterizar la problemática a modo de contexto, la elaboración de una revisión de antecedentes y la construcción de un referente teórico, igualmente, se acompañó estos procesos con una descripción e interpretación de la información acopiada para dar cuenta en la lectura de hallazgos, de unas líneas argumentativas que intentaron valorar el desarrollo de los objetivos formulados en la investigación. Desde estas dinámicas, se diseñaron los siguientes criterios para ordenar y dar sentido a la información consultada sobre este tema; en una primera instancia se estudiaron investigaciones y artículos – tanto indexados como de fuentes alternativas – sobre la práctica deportiva y el cuerpo, al considerarlos elementos trascendentales en la experiencia educativa, acorde con el artículo publicado en la UPN por Libardo Mosquera, et al. (2016) quien “concibe lo corporal igual a la conjunción dinámica y reflexiva de la naturaleza humana con el entorno cultural, [...] Desde esta comprensión, el concepto de cuerpo debe superar el dualismo antropológico que lo ha reducido a materia orgánica y separada del alma” (p.120), así, se puede entonces entender al cuerpo en su dimensión simbólica, como unión de sus dimensiones biológica y psicológica en el acontecer personal y social trascendente con sentido humano.

Del mismo modo, también se revisaron publicaciones universitarias relacionadas con las escuelas de formación deportiva en el Distrito Capital, evidenciando de esta manera las múltiples dimensiones que puede llegar a presentar el deporte (Elías, N. & Dunning, E. 1992; Dunning, E.

2003), observando que unas facetas del deporte pueden girar más entorno a relaciones contractuales (Torres, A. 2002 y 2003) en función para la consecución de prestigio académico (deporte escolar), y otras dinámicas del deporte funcionan para el disciplinamiento en una técnica y táctica deportiva (deporte competitivo). Igualmente, se consultó documentos que permitieron identificar la existencia de una experiencia deportiva desarrollada en la posibilidad de construcción de vínculos comunitarios, dirigida a la educación de los sujetos a través de una práctica deportiva que guarda más libertad de expresión dentro de la misma práctica (Bárcena, F. 1993 y 1994) dándose en los casos del deporte formativo y la educación corporal, por ser posturas pedagógicas que permiten el despertar de la sensibilidad y la educación del cuerpo asumido a manera de impulsos racionales y emocionales en compleja interacción (Gallo, L. 2011 y 2014).

En segundo lugar y frente a la gran cantidad de información consultada, se decidió enfocar la investigación en modalidad de revisión documental mediante la cual, según Eumelia Galeano (2007), se realiza una:

descripción bibliográfica completa de los documentos que se consideren importantes [dónde] para la selección de textos es necesario plantear cuál es el sistema de muestreo que se va a utilizar o si se va a estudiar en su totalidad el material escogido, de acuerdo con su volumen e importancia (p.120).

El resultado de la revisión documental consistió en un estado de conocimiento donde se incluyó la relación completa y los criterios de selección de las publicaciones estudiadas, en tres partes, así; (i) se analizaron conjuntamente la fundamentación teórica de la Pedagogía de lo Sensible y la Educación Corporal; (ii) se indagó sobre la práctica deportiva desde la perspectiva del deporte formativo y; (iii) se revisaron las posibles sinergias entre los aspectos (i) y (ii) acontecidas durante las actividades desarrolladas en las EB-IDRD, diferenciándolas como posibilidades de construcción de Vínculos Comunitarios en el Distrito Capital, por consiguiente, en el abordaje de

estos factores, se logró identificar las categorías que conectaron transversalmente a los diferentes asuntos temáticos y a los referentes teóricos, considerados de la siguiente manera:

<i>Tabla 1. Sistema Categorical de la Investigación</i>		
<i>Categorías</i>	<i>Asuntos temáticos</i>	<i>Referentes teóricos</i>
Pedagogía Crítica	- Reflexión-Acción - Posicionamiento histórico - Reconocimiento de contextos	- Piedad Ortega - Alfonso Torres - Alfredo Ghiso - Paulo Freire
	- Pedagogía de lo sensible - Educación corporal - Enfoque de las capacidades humanas	- Jordi Planella - Elena Gallo - Martha Nussbaum
Práctica Deportiva	- Deporte y práctica pedagógica	- Fernando Bárcena - Alfredo Ghiso - Piedad Ortega
	- Humanismo deportivo - Teoría del juego - Expresiones deportivas - Deporte y civilización	- José Cagigal - Johan Huizinga - Eric Dunning - Norbert Elías
Vínculos Comunitarios	- Práctica comunitaria - Redes sociales solidarias - Teoría del grupo - Nucleamientos colectivos - Teoría del vínculo	- Alfonso Torres - Piedad Ortega - Marta Souto - Hugo Zemelman - Pichon-Rivière

Las categorías de análisis y los asuntos temáticos expuestos, se desplegaron atendiendo a las observaciones de las maestras Bonilla y Rodríguez (2005), organizando la categorización y asuntos temáticos de una manera deductiva, inductiva y abductiva, las cuales se describen a continuación; “en las categorías deductivas se emplea el análisis de contenido de los documentos consultados, para estudiar la información de manera sistemática y objetiva” (p.253); mientras “en el caso de las categorías inductivas, estas emergen con base en el examen de los patrones y recurrencias de la información analizada, las cuales tienen como fin reflejar el marco de referencia cultural del asunto estudiado” (p.254); por último “en las categorías abductivas se combinan de una manera creativa hechos e información nueva e interesante con conocimiento teórico previo sobre el tema indagado” (p.255), cuya finalidad fue la de enriquecer la argumentación presente en esta tesis y dar respuesta

a las principales preguntas y objetivos de la investigación. Partiendo de este sistema categorial, se dan a conocer los objetivos que orientaron el plan de trabajo y definieron el proceso investigativo:

Objetivo General.

Comprender qué modalidades de vínculos comunitarios son posibles de construirse a partir de experiencias de lo sensible, en las prácticas deportivas de las EB-IDRD.

Objetivos Específicos.

- Caracterizar el contexto situacional y de producción documental en el cual se realizan las prácticas deportivas de las EB-IDRD.
- Reconocer cómo se agencia la posibilidad de construcción de vínculos comunitarios en las prácticas deportivas de las EB-IDRD.
- Develar las experiencias de lo sensible que tienen resonancia en las prácticas deportivas de las EB-IDRD.

Aunado a los propósitos de estudio precedentes, enseguida se revela la metodología empleada en el transcurso de la presente investigación.

Orientación metodológica

En la línea de lo que se viene exponiendo, la presente tesis se desarrolló dentro de los parámetros de una investigación cualitativa de corte hermenéutico, la cual según Eumelia Galeano (2004) es una metodología que permite “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros autores sociales” (p.16), acorde con estas orientaciones, se buscó la comprensión sobre los hechos relacionados con la construcción de Vínculos Comunitarios mediante las Prácticas Deportivas realizadas en las EB-IDRD, para lo cual en primera instancia, se dio cuenta acerca de lo que se ha investigado con anterioridad en el ámbito escolar y en los programas deportivos sociales respecto a la Práctica

Deportiva, realizando una investigación documental con base en los planteamientos de la maestra Eumelia Galeano (2007), quien afirma que esta última consiste en una estrategia de análisis de información, la cual:

implica la lectura cuidadosa de documentos, la elaboración de notas y memos analíticos para dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones, levantamiento de categorías y códigos, y lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre los elementos de hallazgo identificados, y obtener una síntesis comprensiva de la realidad que se estudia (p.118).

En atención a estas afirmaciones, se asumió la investigación documental igual a una privilegiada técnica por la cual se ubicaron, rastrearon, seleccionaron y consultaron las fuentes de los documentos y la información contenida en ellos, al mismo tiempo y en cuanto a la ponderación del contenido teórico y experiencial hallado en los textos consultados, se empleó la interpretación de los datos cualitativos, por ser este último un proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica elaborado desde el momento mismo de la recolección de la información, este trabajo se realizó entonces de acuerdo a las orientaciones aportadas por las maestras Bonilla y Rodríguez (2005), quienes explican que:

Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema (p.269)

Bajo esta concepción, se desarrolló una labor interpretativa de las fuentes de información, siempre ordenando dichas fuentes en primarias y secundarias, considerando que, según la maestra Eumelia Galeano (2007) “las fuentes primarias se encuentran en los archivos públicos o en archivos privados, contienen documentos de «primera mano», fotografías, mapas, cartas, declaraciones, etc.” (p.120); mientras tanto “las fuentes secundarias, denominadas también «otras versiones», incluyen monografías, informes de investigaciones, biografías, cartografías, memorias de personajes, y obras generales sobre la región o el grupo que se investiga” (ibid.), en otros términos, las fuentes primarias de información aluden a publicaciones elaboradas por los mismos autores y/o

instituciones que se decidieron estudiar dentro de los referentes teóricos, mientras que las fuentes secundarias, aluden a los análisis realizados por terceros, es decir, otros autores y/o instituciones que indagaron sobre los datos encontrados en un fuente primaria de información.

En consecuencia, con la realización de la investigación documental junto con la interpretación analítica, fue posible identificar los siguientes temas referidos a; una serie de énfasis argumentativos en torno a la Práctica Deportiva, lo Vínculos Comunitarios (Torres, A. 2002 y 2003) y a la Pedagogía de lo Sensible (Planella, J. 2006 y 2017); al igual que varios escenarios donde se trabajó estos asuntos, en forma de programas deportivos de carácter social y escolar, como son; los Juegos Supérate Intercolegiados, las Escuelas de mi Barrio, los Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias Deportivas. Es de anotar acerca de estos espacios, la relación que guardan con la Educación corporal (Gallo, L. 2010; 2011 y 2014), el Humanismo Deportivo (Cagigal, J. 1981 y 1983) y las Comunidades Emocionales (Torres, A. 2012 y 2013); adicionalmente, se procedió a analizar la política pública que enmarca la realización de la práctica deportiva en Colombia, principalmente la Ley general de educación (1994. Ley N°115) y del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física (1995. Ley N°181), para ello, se empleó la elaboración de tablas y una infografía para exponer las ideas de una manera más clara y fácil de explicar; en paralelo, fue posible delimitar una serie de tendencias de indagación, que sirvieron a manera de orientación para este proyecto de investigación, las cuales son; la Práctica Deportiva en la formación en ciudadanía; en los procesos de promoción de la prevención y el autocuidado; y en la educación para el tiempo libre y el ocio, asuntos que se revisaron a profundidad mediante la realización de un estado de conocimiento, el cual consiste según la descripción y definición de Rigoberto Martínez (2006), en un trabajo donde:

Se aborda de forma dialéctica lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional. Además, exige una mirada crítica y valorativa de la investigación, más que restringirse a una simple recopilación y clasificación de información, propicia una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos. También, hace posible la construcción de un referente teórico sobre la pertinencia, relevancia y originalidad de la investigación producida (p.6).

Los argumentos expuestos indican el hecho de que, la elaboración de un estado de conocimiento implica hacer una valoración de la investigación desde perspectivas teóricas previamente estudiadas a profundidad, sobrepasando la mera descripción de publicaciones, desde esta postura, se adoptó el propósito de realizar un estado de conocimiento más allá de la producción de ficheros o catálogos de investigación, ya que la meta principal fue la de generar un conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo alrededor del objeto de estudio.

En este orden de ideas, en seguida se presenta la relación de los documentos analizados en profundidad dentro del estado de conocimiento – el resultado final puede leerse en el capítulo I y una descripción general se encuentra en el apartado de anexos de la presente tesis –, mediante el cual se obtuvo una imagen clara de la situación en la que se encuentra la investigación de los programas sociales deportivos desarrollados tanto en la educación formal, como en la educación no formal en el contexto nacional e internacional.

En el amplio espectro temático de las publicaciones consultadas, se encontró un volumen importante de trabajos (3 tesis de la Maestría en Educación de la UPN y 1 artículo) cuya preocupación central radicó en los procesos educativos enfocados hacia la formación ciudadana y gestionados desde el deporte formativo, por los que se promovió la resolución pacífica de conflictos y se generó espacios de convivencia y participación colectiva en los sujetos inmersos en contextos barriales y de ciudad, también se estudiaron publicaciones vinculadas a la apropiación y resignificación de los espacios públicos mediante la práctica deportiva desarrollada de manera incluyente e interactiva por parte de los sujetos de referencia, adicionalmente en la formación

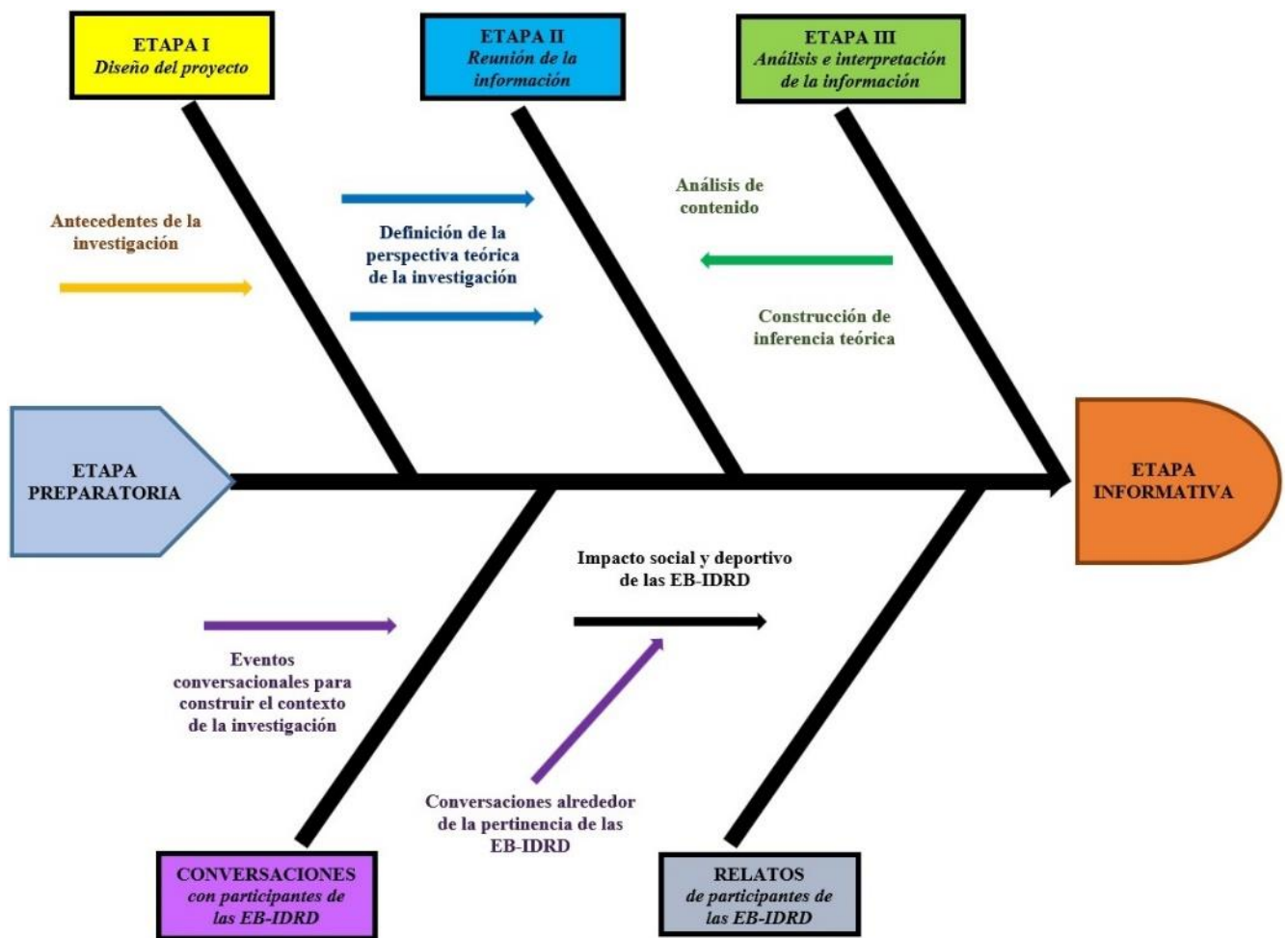
ciudadana mediada por el deporte, se identificó ciertos elementos de promoción del autocuidado. Similarmente, se elaboró un balance en cuanto a las publicaciones (1 libro, 3 tesis y 1 artículo) de los antecedentes acerca de la participación de las personas involucradas en prácticas deportivas respecto a la toma de decisiones, la regulación de sus acciones de cuidado, su comportamiento y la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para mejorar su calidad de vida, con este propósito, se logró analizar algunas circunstancias que dificultaron las prácticas de autocuidado, estas fueron; la falta de conocimiento sobre nutrición e hidratación, tanto de los formadores deportivos como de sus asesorados, además de una escasa comunicación asertiva entre ambas partes, en lo referente al consumo de sustancias dopantes y también psicoactivas y/o estimulantes, además en este segmento, se evidenció una falta de mayor profundidad en cuanto al estudio de la práctica deportiva para el ocio y el tiempo libre, por lo tanto, se procedió a buscar literatura que abarcara en mayor hondura el tema.

Para tal efecto, se consultó algunos documentos (1 tesis de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y 4 artículos de diferentes editoriales), en los cuales se puede distinguir la noción de ocio de carácter formativo, como un factor implícito en común entre los textos estudiados, en consecuencia y atendiendo a los educadores físicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Sánchez y Quinayas (2016) el ocio de carácter formativo:

se consolida como un proceso educativo que fomenta la debida elección de actividades que resultan beneficiosas, significativas y saludables para la persona, contando con características propias como lo son su valor constructivo, educativo y saludable, además de esto cuenta con la posibilidad de brindar alternativas en las que las actividades a realizar no necesariamente impliquen un costo económico o grandes inversiones de dinero, de modo que no es exclusiva para una población determinada (p.85).

De esta manera, el ocio en virtud de experiencia educativa puede ser considerado en forma de medio para el uso del tiempo libre en torno al desarrollo de hábitos que contribuyen al desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo de los sujetos. Con esta mirada, el considerar al concepto de ocio

formativo como tema emergente, permitió encontrar estudios y artículos donde se reflejó la indagación de espacios educativos en los cuales se puso en escena diversas prácticas deportivas que repercutieron en función de la vinculación grupal entre sus participantes, permitiendo así, una integralidad en la formación personal y colectiva donde las personas reconocieron y potenciaron sus capacidades físicas, su pensamiento reflexivo y la creación y fortalecimiento de orden físico, cognitivo y socio-afectivo. Todos estos elementos fueron desarrollados acorde a un plan que se estructuró por etapas en el siguiente orden:



Gráfica 1. Etapas de la investigación. Elaboración propia.

De esta manera, es posible apreciar el esquema general de la presente tesis iniciando en la *Etapa Preparatoria*; donde se puede identificar el creciente interés del gobierno en implementar proyectos deportivos de enfoque formativo, por otra parte, también se percibió la escasez de investigaciones pedagógicas en sentido crítico sobre estrategias de aprovechamiento del tiempo libre en cuanto a; primero su impacto social, expresando la importancia del deporte no solamente como instrumento de disciplina y control social, sino en calidad de agente promotor de cambios sociales, y en segundo lugar; el impacto de actividades deportivas para el tiempo de ocio, resaltando su faceta de lenguaje global, capaz de superar diferencias culturales, iguales al racismo y la discriminación de género, mostrando así el potencial del ejercicio físico deportivo para la formación en la pluralidad, en relación con el trabajo en equipo, el juego limpio, el fortalecimiento de la autoestima y la creación de oportunidades de inclusión social, además, a razón de estos factores de la práctica deportiva, precisando el desenvolvimiento de la población de referencia en la participación comunitaria.

Realizando el previo sondeo, y para conocer la situación de los programas sociales deportivos, posteriormente se decidió visitar algunos parques públicos de la Localidad 5 de Usme, para contar con la perspectiva *in situ* de grupos de personas implicadas en la organización de actividades deportivas, gracias a este acercamiento, se logró sostener una serie de *eventos conversacionales*; con el apoyo de sus directivas y de sus educadores deportivos, dando cabida a la pertinencia de las EB-IDRD, en la preparación y realización de juegos que involucraron en la práctica deportiva a niñas, niños y adolescentes, consiguiendo fomentar en estos grupos poblacionales el rechazo de participar en pandillas, consumir sustancias psicoactivas, entre otros peligros, igualmente se posibilitó la búsqueda de nuevos talentos deportivos a nivel profesional mediante las EB, ya que

su tiempo libre era invertido en entrenamiento y servicio social en pro de las diferentes competencias deportivas.

En consecuencia, con la indagación previa se inició el *Diseño del Proyecto (ETAPA I)*; trazando los objetivos de la investigación, la metodología empleada y el reconocimiento de la información relevante sobre los temas determinados, luego para la *Reunión de la Información (ETAPA II)*; se elaboró un acopio de la literatura concerniente a los antecedentes y a la fundamentación teórica existente respecto al estudio de la práctica deportiva en la formación desde lo sensible, igualmente se pasó a averiguar acerca de la política pública que enmarcó el desarrollo de los programas deportivos escolares y sociales que dieron origen y continuidad a las EB-IDRD, por haber identificado inicialmente en este programa el potencial para fomentar la construcción de Vínculos Comunitarios mediante la Práctica Deportiva. Por lo tanto, en el *Análisis e Interpretación de la Información (ETAPA III)*; se realizó primero un discernimiento de la información consultada en cuanto a los objetivos de este proyecto empleando un análisis de contenido el cual consiste, según la maestra Galeano (2007), en una “técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas” (p.125), en tal caso, con la ayuda de este procedimiento de ponderación de información fue posible realizar una construcción de inferencias teóricas, es decir, básicamente consistió en obtener la cognición de base explicitada en los textos. En última instancia, se adelantó *la Etapa Informativa*, representada en la construcción de la tesis final buscando responder a los objetivos planteados a través de la exposición de un cuerpo de ideas organizadas, para que el lector consiga aproximarse a los hallazgos investigativos junto a las consideraciones finales y recomendaciones derivadas del ejercicio investigativo realizado.

Con este plan de trabajo, la estructura de la tesis se desarrolló en cuatro capítulos de la siguiente manera; en el *Capítulo I. Estado de conocimiento sobre la investigación de la práctica deportiva*, se expuso el estado de conocimiento sobre la investigación de los programas deportivos en parte de Latino América, que se encontraron relacionados con una perspectiva pedagógica donde la práctica educativa se desarrolló como un fin en sí misma, es decir, que las experiencias de participantes de un ejercicio físico deportivo, resultaron ser significativas en cuanto les permitió vivenciar nuevas sensaciones y pensamientos no condicionados y/o regulados por modelos gubernamentales, económicos y educativos de sometimiento². En el abordaje del *Capítulo II. Trayectos de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte*, se divulgó la caracterización de los antecedentes sobre el aumento del tiempo escolar en Bogotá que originó la creación de las EB-IDRD, las cuales han venido funcionando paralela y transversalmente con las Instituciones de Educación Distrital y otros establecimientos relacionados con la educación y el deporte, dentro del marco de las jornadas establecidas oficialmente – entiéndase jornadas única escolar y complementaria – además, se reconoció la participación de las Escuelas de mi Barrio dentro de los espacios educativos que no se encuentran restringidos por los lineamientos curriculares y los estándares de la educación formal en Colombia, como son la jornada escolar extendida y las estrategias de uso del tiempo libre, así, se dio cuenta sobre la manera en que se originaron prácticas formativas de un perfil educativo más innovador, incluyente, comunitario y

² En atención al profesor de la UPN Carlos Valenzuela (2019) los modelos sociales de sometimiento aluden a “la disciplina en tanto técnica de gobierno, constitutiva de lo humano, [la cual] ocupa un papel esencial en relación con la dirección de las poblaciones, sirviendo así, en el contexto de la modernidad, a los intereses del Estado y sus diferentes instituciones” (p.105), bajo esta concepción, se puede entender que la condición social para la posibilidad de vivir juntos, es justificada por la urgencia de los gobiernos por ordenar a la población, leída en términos de un conjunto de asuntos que demandan administración.

alternativo en las EB, donde el deporte se asumió igual a una experiencia educativa muy importante para quienes se incorporaron a éstas.

Después en el *Capítulo III. Pedagogía de lo Sensible, una Búsqueda por la Construcción de Vínculos Comunitarios*, en primer lugar se abordó la elaboración del referente teórico de acuerdo al sistema categorial, trabajo que permitió estudiar a profundidad las experiencias de lo sensible que tuvieron resonancia en las prácticas deportivas de las Escuelas de mi Barrio, esta delimitación se adelantó en dos momentos articuladores para la comprensión de la Pedagogía de lo Sensible (PedSen); inicialmente se elaboró una revisión conceptual sobre la PedSen y después; se procedió a efectuar un esclarecimiento de la vinculación de la PedSen con la práctica deportiva de las EB-IDRD. De la misma manera, en un segundo momento se realizó un análisis de los Vínculos Comunitarios a modo de categoría que resultó ser trascendental en el estudio de formas alternativas para la interacción personal y social, respecto a las dinámicas de las políticas de consumo del mercado capitalista, que influyen en gran medida al actual sistema educativo de Bogotá³. Por último, esta investigación finalizó con la descripción de los hallazgos y las consideraciones finales en las que se explicó hasta donde se logró el desarrollo de los objetivos, cuáles fueron los aprendizajes que se identificaron, en forma de reflexión sobre la propia práctica investigativa en cuanto aciertos y desaciertos, también se destacaron algunos aspectos que se mantuvieron pendientes y en consecuencia se recomienda ser abordados por futuros investigadores en el campo de la práctica deportiva y del cuerpo asumido en clave pedagógica.

³ Contemplando la influencia del capitalismo en la educación, el director del IPE de la UNESCO Juan Tedesco (2003) afirma que “los nuevos mecanismos culturales se basan mucho más en la lógica de la demanda y en consecuencia la escuela está basada en los mecanismos de responder a las demandas del «alumno-cliente», [las cuales] vierten el esquema existente en el capitalismo industrial y, en ese sentido, expresan la vocación hegemónica del nuevo capitalismo” (pp.3-4), este argumento, recuerda que uno de los efectos de la dominación sociocultural consiste precisamente en circunscribir al desarrollo personal, a la emancipación y la libertad, dentro de una dinámica de oferta y demanda.

En consecuencia, es de anotar que las reflexiones expuestas en los capítulos relacionados en esta tesis, consisten en una valoración del cuerpo desde el concepto de la corporeidad acorde con los planteamientos de la maestra Elena Gallo (s.f.), quien afirma que:

La corporeidad es expresión creadora por el cual el cuerpo deja de lado la sujeción a regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedades de sentido. Es por la corporeidad como el ser humano no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose con su dimensión corpórea (hacia sí mismo), es capaz de entablar diálogo con el otro como inter-corporeidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser inseparable del mundo que percibe o más bien se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo). (p.4).

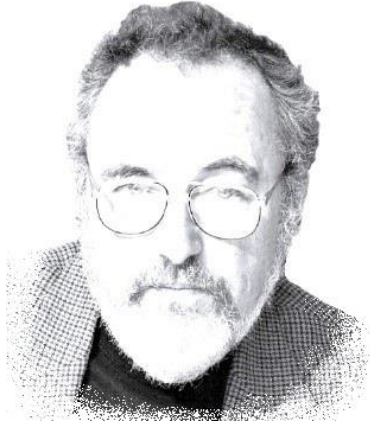
En esta línea de razonamiento, en el cuerpo educado desde la perspectiva de la corporeidad no se trata de producir individuos mansos y regulados, tampoco se preocupa por diseccionar las bases que lo componen biológicamente, del cuerpo interesa la subjetividad que configura la creación de sentidos que dan lugar a diferentes formas de expresión humana, así mismo lo expone Mosquera, et al. (2016) quien considera al cuerpo “en virtud de unidad, en donde convergen todas las dimensiones humanas [...], las sensaciones, las sensibilidades y los sentimientos que tiene cada persona, de esta manera se viven experiencias que tienen significado y afectan la existencia y las formas de convivencia” (p.124). Bajo esta mirada, se posibilita entonces entender a la corporeidad igual a la lectura del cuerpo en su dimensión simbólica, reconociendo al cuerpo en forma de unión de sus dimensiones biológica y psicológica en el acontecer personal y social trascendente con sentido humano, resaltando así al cuerpo de los sujetos como un componente trascendental en la educación, pero no a modo de unos contenidos en una asignatura yerta, obligatoria y prefijada en un currículum escolar, sino referido a un espacio educativo donde el reconocimiento de los sentimientos que experimenta una persona son importantes en la práctica deportiva, en lugar de considerar al cuerpo solamente en forma de agente mediador para la búsqueda de intereses académicos, políticos, comerciales, de rendimiento físico, entre otros, y en esta dirección surgieron los siguientes cuestionamientos ¿es el verdadero espíritu del deporte, consagrarse por completo al

rendimiento físico y la competición? ¿Tiene que ser el deporte una actividad dura y pesada? ¿Solo son deportistas cierta clase de personas? Cabe resaltar nuevamente, sobre la base de cada una de estas preguntas, la falta del aspecto lúdico percibido en el transcurso del ejercicio profesional de las(los) educadoras(es) deportivos, durante el desarrollo de muchas de las actividades que dirigen en el ámbito del acondicionamiento físico, en este aspecto, fue posible pensar que hay más elementos por recuperar de la práctica deportiva, por ejemplo; la faceta de juego en concepto de origen de la cultura y patrimonio de la humanidad, noción con la que resultó viable resignificar la práctica deportiva desde la *Teoría del Juego* de Johan Huizinga (2007) donde el filósofo e historiador argumenta que:

En el mito y en el culto, es donde tienen su origen las grandes fuerzas impulsivas de la vida cultural: derecho y orden, tráfico, ganancia, artesanía y arte, poesía, erudición y ciencia. Todo esto hunde sus raíces en el terreno de la actividad lúdica del juego” (p.16).

Desde esta mirada, resultó factible abandonar las estimaciones en el ámbito deportivo que reducen al juego a una simple actividad para la iniciación deportiva, en su lugar, con este trabajo investigativo se intenta promover en los educadores deportivos, el valorar al juego desde su potencial para fomentar los impulsos del honor de grupo, la admiración por la generosidad, resaltando los vínculos de la amistad y la confianza, el espíritu de aventura y la indiferencia por el materialismo mundano, de nuevo, así lo presenta Huizinga (2007) al plantear que “todo lo místico y mágico, todo lo heroico, todo lo «músico», y lo lógico y lo plástico buscan su forma y expresión en un juego noble” (p.101), en tanto un juego noble fue plausible enfocarlo en el sentido de juego infantil y este a su vez en interacciones entre personas – de espíritu jovial – que se permiten desplegar pasiones, ritmos y tensiones espontáneamente, ahora bien, en cuanto a la teoría del juego y al haber mostrado la estructura global de la investigación, se da paso al abordaje analítico del objeto de estudio desarrollado en profundidad, en el transcurso de los siguientes cuatro capítulos.

Capítulo I. Estado de conocimiento sobre la investigación de la práctica deportiva



“Ningún poder hegemónico puede ganar en todos los terrenos. La lucha por romper dicha hegemonía siempre está presente; siempre hay fuerzas [...] que plantean contradicciones”
(Apple, M. 2012, pp.11-12)

El presente capítulo tiene por propósito central exponer el estado del conocimiento sobre la investigación de los programas deportivos en parte del territorio colombiano asociados con la práctica educativa de acuerdo al planteamiento del filósofo Fernando Bárcena (2005), quien reitera la emergencia de concebir la “educación entendida como práctica, [...] para la desactivación de la dimensión práxica de la actividad educativa, dimensión que en el mejor de los casos queda asimilada, y por tanto indiferenciada, de la actividad productiva” (p.77), en otros términos, con la anterior afirmación el maestro Bárcena quiso decir que la práctica educativa se puede desarrollar por fuera del paradigma neoliberal⁴, es decir, que las experiencias de participantes de un ejercicio físico deportivo, resultan ser significativas en cuanto les permite vivenciar nuevas sensaciones y pensamientos no condicionados y/o regulados por modelos gubernamentales, económicos y educativos de sometimiento.

⁴ Atendiendo a la investigación realizada en la UPN por el profesor Henry Avendaño (2013) “El modelo de gubernamentalidad Neoliberal, en el cual estamos inmersos, [es] donde el bienestar individual está íntimamente vinculado al empleo, [esto] lleva a una sectorización social, a una clasificación característica acorde a la estabilidad laboral del individuo, [...] En esta escala de niveles se evidencia la sectorización de espacios geográficos donde reside cada uno de ellos, el tipo de servicio educativo, de salud, y de bienestar al que pueden acceder, [...] marcando desde temprana edad una diferencia en la subjetividad de cada uno de ellos” (pp.42-44), así, es factible afirmar que el paradigma neoliberal gira en torno al condicionamiento de individuos que producen y consumen bienes y servicios, mientras que otros son los encargados de establecer en una sociedad dichas condiciones en distintas áreas (económica, educativa, de salud, etc.).

En torno a los planteamientos mencionados, el criterio de selección para el análisis de las investigaciones y artículos referidos en el presente estado del conocimiento fue que los documentos hayan sido publicados desde 2012 hasta 2020⁵, en los que se hayan expuesto el estudio de programas deportivos relacionados con la educación corporal, la trascendencia educativa de las emociones y las experiencias deportivas como base de redes sociales solidarias, atendiendo las orientaciones de Elena Gallo (2011 y 2014) en cuanto a la Educación Corporal, la Pedagogía de lo Sensible de acuerdo a Jordi Planella (2006; 2017 y 2019) y la construcción de Vínculos Comunitarios siguiendo a Alfonso Torres (2003 y 2012). Para el posterior análisis de la información de los documentos seleccionados bajo los anteriores criterios, los textos se clasificaron en tres ejes temáticos entorno a la práctica deportiva a modo de enclave en los procesos de formación; primero, en la formación en ciudadanía; segundo, en los procesos de promoción de la prevención y el autocuidado y; tercero, en la educación para el tiempo libre y el ocio, debido a que estos tres temas son los que se encontraron con mayor recurrencia en la investigación sobre la práctica deportiva en las ciudades de Bogotá y Medellín, en esta medida, entre los documentos estudiados a profundidad se identificaron publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional iguales a; tesis de grado de las licenciaturas en deporte, en educación física y de la maestría en educación; también se leyeron textos de la Revista Lúdica Pedagógica e investigaciones desarrolladas por la Universidad de Antioquia y publicadas por sus revistas *Educación Física y Deporte* y *Perspectivas en Nutrición Humana*, incluso se analizaron libros publicados por el IDEP y su revista *Educación y Ciudad*. A continuación, se da cuenta de cada uno de los ejes explicitando la práctica deportiva como enclave en los procesos de formación; primero, en la formación en

⁵ La temporalidad establecida para esta revisión documental comprende del 2012, año en el que se inicia el programa de las escuelas de formación deportiva del IDRD, hasta el año 2020, fecha en que terminó la gestión de los programas deportivos por el alcalde mayor de Bogotá, Enrique Peñalosa.

ciudadanía; segundo, en la promoción de la prevención y del autocuidado, y; tercero, en la educación para el tiempo libre y el ocio.

Primer eje - Práctica deportiva en la formación en ciudadanía

Partiendo de las orientaciones indicadas y desde la experiencia profesional del investigador en deporte quien elaboró esta tesis, se logró reconocer en la práctica deportiva un modo de crear un ambiente de convivencia que posibilita espacios para la conversación, la recreación y la interacción entre personas que se desenvuelven en escenarios escolares, de acondicionamiento físico y recreativos, estas características de la práctica deportiva coinciden con la perspectiva del humanismo deportivo del filósofo y pedagogo José Cagigal (1981) quien concibe la práctica deportiva igual a una:

alternativa de espontáneo y desnudo entendimiento humano [...], la práctica deportiva es un reconstituyente psíquico frente al proceso de creciente robotización que a todos nos alcanza en el mundo presente (p.104).

Desde esta perspectiva se reitera, la posibilidad de identificar en el deporte una práctica social que promueve y estimula acciones de convivencia, de participación democrática para la resolución pacífica de conflictos, de prevención y disminución de la violencia, de reconciliación y reconstrucción del tejido social, es decir a partir de los planteamientos referenciados previamente, es concebible distinguir una estrecha relación entre la práctica deportiva y la formación ciudadana configurada por los estándares de competencias ciudadanas⁶, sobre los cuales se puede afirmar

⁶ En el documento elaborado por el MEN *Para la formulación de los estándares en competencias básicas (2004)* se determinó que los estándares de competencias ciudadanas establecen, gradualmente, lo que el estudiantado debe saber y saber hacer. Según el nivel de desarrollo cívico de los educandos, este saber se refiere al aprendizaje de ciertas habilidades, por ejemplo; la convivencia pacífica, la participación responsable y constructiva en los procesos democráticos de manera respetuosa, además de valorar la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos. A este saber y saber hacer, el MEN (2004) los ha denominado *competencias ciudadanas* entendidas igual al “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p.8).

atendiendo a los planteamientos de la investigadora en educación de la UPN Mary Lache (2014) que dichos estándares “obedecen a una tendencia internacional de formar en competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas) y que, para el caso de la formación ciudadana en el país [Colombia], representan «habilidades, actitudes, acciones y reflexiones que desarrollen convivencia y paz, fomenten la participación y la responsabilidad democráticas»” (p. 89), este argumento acerca de la disposición por generalizar competencias para la ciudadanía, debe revisarse con detenimiento, debido a las afectaciones que dicha tendencia pueda generar en la práctica deportiva a causa de la posible homogeneización que se puede llegar a establecer sobre la formación ciudadana mediante actividades físicas prefijadas, ya que la inculcación más que la reflexión acerca de unas competencias estandarizadas no fomenta una identidad ciudadana en el ejercicio de un pensamiento crítico⁷, dejando de lado otros posibles enfoques sobre las capacidades de las personas más orientados hacia una educación inmersa en la reflexión para la ciudadanía, por ejemplo el enfoque de las *Capacidades Humanas* de Martha Nussbaum (2010) referido a “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como «ciudadanos del mundo»; y la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (p. 26). Este enfoque de las capacidades humanas se encuentran más en relación con la posibilidad de una formación en ciudadanía donde

⁷ Con base en la investigación de la maestra Maritza Chávez (2016) realizada en la Maestría en Educación de la UPN sobre el *Pensamiento Crítico. Concepciones y Prácticas entre los maestros*, en la cual ella realizó un estudio sobre la obra *Estándares de competencia para el pensamiento crítico* de los investigadores Richard Paul y Linda Elder (2005), es viable considerar que el pensamiento crítico consiste en el “proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo [...] es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones [...] que] lleva al dominio del aprendizaje profundo y desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina, les enseña a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia”. (pp.7-9)

las personas estén siempre dispuestas a cultivar la reflexión y el pensamiento crítico para preservar y fortalecer diariamente una democracia vinculada al concepto del humanismo deportivo, como puede entenderse en Cagigal (1975) cuando afirma que “el deporte es originalmente «praxis»: [lo se traduce en] esfuerzo, impulso, ejercicio, realización, un juego portador de valor, practicado con entrega, integrador, una actividad, liberadora y desinteresada” (p.33), en tal sentido la práctica deportiva contribuye a mejorar la calidad de vida de las comunidades y el fortalecimiento de procesos de socialización ya que la práctica deportiva puede desarrollarse a manera de una experiencia integradora que posibilita acciones encaminadas a la formación integral del ser humano. Partiendo de lo expuesto, es pertinente describir algunas de las investigaciones y artículos que ayudaron a esclarecer el panorama en las ciudades de Bogotá y Medellín sobre la formación ciudadana a través del deporte, siendo los criterios de selección de documentos los siguientes; textos que dieron cuenta de la educación en ciudadanía mediada por la práctica deportiva; además, escritos donde se estudió la apropiación de los espacios públicos mediante el deporte en la construcción de la identidad ciudadana; junto con los documentos que dieron cuenta de las prácticas de los formadores deportivos del IDRD y sus relaciones con la formación ciudadana, en este orden se describen a continuación.

En primer lugar, se encuentra el artículo elaborado por el profesor de la UPN Víctor Durán (2014) en el que se consideró a la práctica deportiva a título de categoría de análisis la cual sirvió de lente para observar la apropiación de los espacios urbanos de la ciudad, siendo esta última conceptualizada por el autor con base en los planteamientos de Hiernaux (2006) quien representa a la ciudad a manera de construcción simbólica e intersubjetiva y dependiente de las prácticas de los ciudadanos que la configuran. Resulta plausible comprender desde la anterior argumentación, que la práctica deportiva como manifestación del individuo, conduce a la construcción de identidad

ciudadana anclándose desde la subjetividad, a las territorializaciones, representaciones simbólicas y construcción de identidad de las personas, provocando formas diversas de ejercer la ciudadanía mediante la práctica deportiva, por ejemplo, la apropiación de los espacios públicos por grupos de personas que se reúnen entorno a la práctica deportiva generando entre sus participantes sentimientos de amistad, pertenencia y cuidado tanto de su comunidad como de los espacios públicos en los que se reúnen. En este sentido, se encontró una relación con el artículo realizado por los maestros Durán, Alzate y Martínez (2016) donde se planteó una caracterización de grupos de jóvenes inmersos en una barra de hinchas de un equipo de fútbol de Bogotá, en esta indagación se trató de ofrecer una mirada interpretativa del fenómeno deportivo, observando a los barristas igual a miembros de una comunidad influenciada por apegos emocionales en forma de construcción de identidad, con base en los resultados descritos de este artículo, fue posible inferir acerca de este grupo de personas que involucraron sentimientos de pasión, alegría y tristeza hacia un equipo de fútbol, en consecuencia, los llamados *hinchas* o *barras* consiguieron desarrollar lo que el maestro Alfonso Torres (2002) describe análogamente a “identificaciones” las cuales son “sensibilidades, emociones y símbolos que activan sentidos de pertenencia y vínculos efímeros pero intensos en torno a «no lugares»” (p.11), en esta medida, en las “identificaciones” la juventud generó un lenguaje en función de su construcción de identidad, de expresión y de creencias que delimitaron sus roles generacionales y sociales, reconociéndose como ciudadanos inmersos dentro de un grupo que resignificó el sentido de la práctica deportiva, justo en el momento en que el deporte espectáculo desbordó los límites del estadio y el tiempo de los partidos para volverse parte de su identidad personal.

En cuanto a la investigación relacionada con la construcción de ciudadanía mediante el deporte que sucede en los espacios públicos la maestra Fernández (2014) realizó una investigación sobre

cómo el espacio público ha ido tomando otros sentidos debido a los elementos que se conjugan dentro de una ciudad, por ejemplo; la normatividad, las dinámicas sociales y la cultura, dando paso a una nueva resignificación de que el espacio público es más que en un conjunto de bienes inmuebles, de parques, de muros y andenes, porque también existen lenguajes y significados arraigados a cada espacio, la investigadora lo afirma desde los planteamientos de Henri Lefebvre (2013) quien considera el espacio igual a un producto social, que ha sido y será el fruto de las interacciones de las personas que habitan un determinado lugar, con base en estos fundamentos, para esta investigación se aplicaron cuestionarios de 15 preguntas abiertas a 15 jóvenes en edades entre 12 y 17 años, participantes del programa deportivo Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT)⁸. Este trabajo permitió determinar que la juventud, toma con tanta fuerza las prácticas de sus deportes preferidos en los espacios públicos barriales como un código de identidad propio, el cual les permite su libre desarrollo y les permite ampliar la visión que ellos mismos tienen de lo que es ser joven. En este caso el deporte urbano se convirtió en un potente referente cultural en el que se logró identificar en los jóvenes que se agruparon en estos parques de barrio, una serie de elementos característicos de la Teoría del Grupo planteamiento formulado por la maestra Souto (1993 y 2009) la cual hace referencia a una dinámica de interconexiones y entrecruzamientos que inciden entre las personas en una toma de conciencia sobre su identidad ciudadana, produciendo una cultura de participación, de liderazgo e influyendo en grandes decisiones afines al aprovechamiento de los espacios públicos, del tiempo libre, el ocio y la recreación.

⁸ Con el fin de conocer las significaciones que el grupo de deportistas tenían sobre el espacio público en dos parques del barrio Villa María de la Localidad 11 de Suba (Parque Piloto o Nueva Tibabuyes y el parque La Gaitana) donde igualmente, se aplicó un cuestionario de 10 preguntas abiertas a transeúntes y habitantes del sector en edades entre 30 y 50 años con el fin de conocer la opinión sobre lo que piensan de las prácticas deportivas que realizaban los grupos de jóvenes en estos espacios.

A propósito, resulta interesante resaltar la manera de concebir la noción de recreación, en el artículo que se viene describiendo de la formación ciudadana y deporte de la profesora Fernández (2014) y el texto de Herrera (2013) – el cual es analizado en el eje tres de este capítulo acerca del tiempo libre y el ocio – debido a que en ambos casos, el concepto de recreación coincide y es definido como lúdico y deportivo, así mismo, ésta relación entre recreación y deporte también resulta evidente en la investigación de Sierra (2019) quien cita al educador Luis Acosta (2002) el cual afirma que “recreación es un conjunto de prácticas sociales [...] una actividad, un sistema, una idea que mediante el juego, el ejercicio físico deportivo y la buena utilización del tiempo libre [...] se puede generar un aprendizaje complementario en la vida del individuo” (p.51), conforme a las afirmaciones preliminares se consiguió distinguir la existencia de innumerables lazos conectores entre el deporte y la recreación, donde también el ejercicio físico incluye aspectos específicos referidos al deporte y este a su vez con la noción de juego, lazos que usualmente se encuentran combinados incluso dentro de las mismas instituciones y entre gestores relacionados con el deporte en el IDR, en este caso, el estudio realizado por el profesor Orobajo (2015) fue revelador en este aspecto, en cuanto realizó entrevistas individuales a gestores de la recreación y deporte de esta institución junto con la recopilación de los formatos de planeación y ejecución de las actividades recreativas y deportivas del IDR, este trabajo permitió deducir a partir del entrecruzamiento de las respuestas arrojadas por cada entrevistado a través de matrices, que una parte del talento humano del IDR identificaba entre sus finalidades ser fuente de integración con la sociedad y proporcionar beneficios para la salud en cada sujeto y desarrollar buenos hábitos de vida saludable, pero al mismo tiempo se pudo constatar que otra parte del mismo grupo laboral de esta institución, manifestó que sus acciones las realizaban de una manera prefijada, algunas personas del grupo consultado afirmaron además sentirse en su desempeño laboral igual a

operarios y acordarse de realizar sus prácticas igual a una acción prefijada y/o mecanizada, es decir, ya se les había establecido que hacer en cada actividad, también cabe mencionar, que una parte del grupo consultado expresó que sus actividades se sostenían en una postura pedagógica basada en el constructivismo, ya que esta les permitía ejecutar sus acciones como resultado de construir las nuevas experiencias en las sesiones de clase desde los conocimientos que ya tenían los usuarios.

Finalmente, pude identificar una serie de hallazgos que valoré importantes dentro de las investigaciones y artículos analizados, que se encuentran relacionados de forma directa con la presente investigación en razón de una práctica deportiva para la formación en ciudadanía, los cuales expondré a continuación. En primer lugar, en el artículo realizado por el maestro Víctor Durán (2014) se evidencia que la práctica deportiva en calidad de experiencia cultural:

[...] tiende a ser transgresora del orden social imperante y, por lo mismo, innovadoras, “estas [expresiones deportivas transgresoras de la normatividad] desbordan los conceptos y manifestaciones de las prácticas para dar origen a enfoques deportivos llamados alternativos o no convencionales ubicando socialmente otros aspectos al ideal de ciudadano: más honesto, colaborativo, sensible, compasivo, amable, altruista, más humano, etc. (pp.32-34).

Aunado a la argumentación precedente, fue posible encontrar la conexión entre el enfoque deportivo alternativo o no convencional descrito por Durán (2014) con el humanismo deportivo inmerso dentro de la práctica deportiva de las EB – conexión percibida con base en las entrevistas al profesorado y estudiantado participante de las EB expuestas en el capítulo III en esta tesis –, a manera de experiencia pedagógica potenciadora de una renovación educativa en el Distrito Capital, reivindicadora de acciones y cualidades para aprender a vivir en comunidad, estos elementos según Cagigal (1981) son “el juego limpio, el respeto a la convenido, la caballerosidad, la iniciativa y la perseverancia” (p.123). Esta resignificación no solo acontece y afecta a las maneras de asumir la práctica deportiva sino también al escenario concreto del espacio público en que habitan y transitan las personas, ese fue el marco que envolvió el trabajo investigativo magisterial de la UPN realizado

por Diana Fernández (2014) partiendo desde la perspectiva de la pedagogía urbana⁹ donde se plantea que la resignificación del espacio público mediante la práctica deportiva:

implica la posibilidad de repensar ese sentido único dado en las normas. En efecto, el espacio público ha ido tomando otros sentidos debido a los elementos que se conjugan dentro de una ciudad como es la normatividad, además de la dinámica sociedad y cultura, dando paso a una nueva recalificación de lo que es espacio público (p.89).

Con base en este planteamiento, es factible afirmar que la práctica deportiva modifica las subjetivaciones que las personas guardan acerca del fenómeno deportivo y por ende la manera en que se educan mediante el ejercicio físico deportivo, a su vez, la experiencia pedagógica mediada por el deporte transforma las representaciones acerca de los espacios públicos de la ciudad en donde se desenvuelven programas deportivos iguales a las EB, sin embargo, ante este hecho surgieron las siguientes preguntas ¿esta resignificación de experiencia deportiva y espacio público desarrolla una formación en ciudadanía entre sus participantes? ¿Están siendo preparados los profesionales del deporte para la formación en ciudadanía? Desde las observaciones particulares del investigador de esta tesis acerca de los programas EB y NTD en la ciudad de Bogotá se alcanzó a identificar como se fomentaba – al menos implícitamente – la formación ciudadana, esta observación concuerda con la investigación realizada en la UPN por el profesor Jonathan Orojajo (2015), quien estudió las actividades recreativas, lúdicas, y deportivas que realizó el grupo de

⁹ En el ensayo *Pedagogía urbana: Elementos para su delimitación como campo de conocimiento*, del maestro de la UPN Pablo Páramo (2009) se expone su análisis sobre la obra de Anthony Colom para argumentar que “el núcleo de conocimientos en torno al binomio «educación y ciudad», podría dar lugar a una nueva disciplina o ciencia pedagógica que denominaría «Pedagogía Urbana, que daría cuenta razonada y coherente de la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano. Afirma que el desarrollo sociourbano contemporáneo ha sido el fenómeno que ha desencadenado una síntesis de intereses entre educación y ciudad»” (p.19). A partir de la esta afirmación se expresan varias problemáticas sociales en la ciudad, por ejemplo; saber orientar la educación acontecida en la ciudad con el propósito de conseguir la formación en ciudadanía, que en muchas ocasiones queda desatendida por las políticas públicas que intentan más bien compensar sus descuidos en esta área. En este contexto el maestro Páramo (2009) expone la perspectiva de Colom, quien “concibe la Pedagogía Urbana como el campo que integraría el estudio y el conocimiento propio de una pedagogía compensatoria que desarrollaría la problemática educativa de los problemas sociales relacionados con la marginación, la desviación social, la inadaptación, la drogadicción entre otros” (p.19).

educadores del IDRD entre los años 2013 y 2015, en esta indagación se evidenció que el grupo de educadores consultados del IDRD desconocía claramente el concepto de la formación en ciudadanía, no obstante, este tipo de formación no resultaba del todo ajena en el desarrollo de las actividades recreo-deportivas realizadas por este grupo de formadores deportivos, ejemplo claro de ello lo expone Orobajo (2015) cuando el estudiantado:

asume las reglas asignadas por el profesor para evitar accidentes hacia la integridad física o emocional de cada usuario, la tolerancia que se tiene por las diferencias o incomodidades que manifiesta o expresa el otro, la solidaridad presente en cada uno y en las actividades cuando hay trabajo en equipo, aunque el profesor no visibilice o enfatice en el tema de manera individual con la comunidad. La formación ciudadana está inmersa en cada uno de estos actos y de tal manera entonces las experiencias recreo-deportivas son viables para educar y formar ciudadanos, para construir y fortalecer una mejor sociedad y su convivencia (pp.97-98).

En virtud de los resultados expuestos en las investigaciones y artículos analizados hasta el momento, es viable inferir que el deporte en concepto de acto educativo, cobra un sentido de práctica según afirma Ghiso (2006) en la que los saberes y las experiencias consisten en acciones, vivencias y conocimientos consecuentes con valores que permiten repensar las subjetividades sobre el deporte, el tiempo libre, la recreación, el ocio, la actividad física y la formación ciudadana, por esta razón se valora importante ahondar cada vez más en la promoción de la prevención y del autocuidado, tema que se abordará en el segundo eje de análisis.

Segundo eje - Práctica deportiva en los procesos de prevención y promoción del autocuidado

Para analizar las investigaciones en pedagogía acerca de la práctica deportiva a modo de estrategia para la promoción de la prevención y del autocuidado, primero se consideró importante esclarecer ¿qué se puede entender por cada uno de los tres últimos conceptos nombrados? ¿Con qué se relaciona y qué nos demanda la promoción de la prevención y del autocuidado? ¿Qué dice la pedagogía con respecto a estos tres conceptos, inscritos en un contexto de salud y bienestar? A continuación, se exponen algunas reflexiones que ayudaron a esclarecer cada uno de estos interrogantes emergentes en el transcurso de la presente indagación.

Para responder al primer cuestionamiento, se procedió a identificar en la investigación sobre la salud como una práctica pedagógica en Colombia realizada en el doctorado en educación de la UPN por la maestra Ana Gómez (2013 y 2015), el concepto de prevención, el cual hace referencia a diferentes acciones catalogadas en niveles de cuidado para evitar las enfermedades¹⁰, mientras la noción de promoción se encontró altamente ligada a la acción educativa de enseñarle a las personas sobre las enfermedades y los riesgos ambientales, entre otros peligros para la salud, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los sujetos, la noción de autocuidado puede asociarse a un condicionamiento impartido por el Estado hacia las personas, induciéndolas al autocontrol en torno a un ideal de salud según afirma Gómez (2013) “para regular no solo el cuerpo, sino la vida en una sociedad [...], marcada por los procesos de modernización de las sociedades capitalistas” (p.147). Desde estas consideraciones, fue viable distinguir cierto interés por parte del Estado en impulsar el autocontrol en las personas en cuanto a su salud, guardando la intención en disminuir la probabilidad de que las personas permanezcan en un estado de enfermedad que reduzca su productividad, de esta manera, en la categoría de promoción de la salud como afirma Gómez (2013) surgen dos aspectos importantes, primero “se enuncia a la promoción como comportamiento desde varios niveles (social, político, económico y cultural); y, por otro, la educación toma un carácter promotor y terapéutico, que, unido a la categoría de ciudadanía, adquiere mayor importancia en los aspectos social y colectivo” (p.141), por consiguiente, es admisible relacionar a la promoción de la prevención y el autocuidado con la noción de gubernamentalidad¹¹ de Foucault (1999) “en la que tiene lugar dos grandes revoluciones: el

¹⁰ Gómez (2013) afirma que son tres niveles así; “Prevención primaria, que abarca la promoción de la salud y la protección específica contra enfermedades; Prevención secundaria, que comprende el diagnóstico precoz y tratamiento oportuno y; la Prevención terciaria, que incluye la limitación del daño y la rehabilitación” (p.140).

¹¹ Foucault (2006) describe la gubernamentalidad como “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer una forma específica y compleja de poder, que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por

descubrimiento de la disciplina y el descubrimiento de la regulación y el perfeccionamiento de una anatomopolítica y el de una biopolítica”¹² (p.246), desde esta mirada en el horizonte del análisis realizado hasta el momento, fue plausible identificar una relación entre las nociones de prevención y de autocuidado con los conceptos antes referenciados de gubernamentalidad y anatomopolítica – en este sentido, se consideró importante resaltar el deporte a manera de experiencia emancipadora, siendo este último aspecto justamente lo que buscan los educadores con la práctica deportiva, por el contrario, el deporte desde la biopolítica puede comprenderse igual a un conjunto de actividades para el control de la población – en cuanto se refieren a la intervención directa de los gobiernos sobre cuerpos y mentes, producida dentro de las mismas familias, las instituciones educativas, las comunidades y hasta en los hospitales y sitios de trabajo, para constituir un régimen de verdad cuyo propósito es administrar las conductas de los sujetos de acuerdo a los propios intereses de un poder gubernamental que mediante la medicalización e higienización de comportamientos, conductas y discursos moldea las vidas de la ciudadanía.

Frente a la problemática referida, parece necesario reflexionar acerca de la práctica deportiva desde los planteamientos del filósofo deportivo José Cagigal (1983) para lograr desarrollar la práctica deportiva igual a una actividad donde las personas “buscan refugio en el juego, en el esfuerzo físico gratuito, en la cual se experimentan a sí mismas como actantes, como protagonistas en la auto y hetera-confrontación, donde pueden recuperar algo del sencillo humanismo [...] al margen de los estereotipos y roles de una jerarquizada sociedad” (p.171), así, partiendo entonces de lo

instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad [...] es la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, (y por otro) también el desarrollo de toda una serie de saberes”(p. 136).

¹² La anatomopolítica y la biopolítica Según Foucault (2002) se comprenden dentro de la dinámica del “biopoder que tiene como objetivo administrar y controlar a las personas. Este biopoder tiene dos componentes: uno dirigido al control de las personas de forma individual, que se llama anatomopolítica; y otro dirigido a las poblaciones en su conjunto, que es la biopolítica” (p.165).

argumentado hasta el momento por Gómez (2013) Foucault (1999) y Cagigal (1983), es pertinente señalar que existen diferentes gestiones adelantadas por los gobiernos con la intención de instruir en una actitud obligada a seres humanos ceñidos a parámetros estandarizados que responden a intereses delimitados por diferentes organizaciones, por otra parte, también fue posible identificar prácticas – concierne para este caso las actividades deportivas – en donde las personas se desenvuelven de manera libre y espontánea en correspondencia con una actitud humana lúdica, liberal, espontánea y desinteresada partiendo de la reflexión pedagógica en el caso de la educación, ahora bien ¿qué dice la pedagogía acerca de las nociones de prevención y autocuidado, inscritas en un contexto de salud y bienestar?

Con respecto a esta pregunta, parece importante señalar que la discusión en el ámbito pedagógico tiene principalmente dos aristas; una en la cual la educación funciona como dispositivo para inculcar las ideas sobre higienización del gobierno de turno, donde el magisterio pasa a ser un comunicador supeditado a una producción de significados prefabricados, en la que, de acuerdo con Gómez (2013) “se cuestiona la autonomía del maestro, el cual adquiere otros rostros que van más allá de la escuela y se convierte en un educador sanitario, para regular no solo el cuerpo, sino la vida en una sociedad incluyente” (pp.146-147), la anterior manera de asumir la educación en salud se encuentra en contraposición con la segunda faceta de la discusión dentro de la práctica pedagógica en torno a la promoción de la prevención y el autocuidado, cuando se plantea el problema de la enseñanza y su relación con la ética y los valores de la sociedad, en este aspecto de la discusión siguiendo a Gómez (2013) “la pedagogía se interroga por la potencia que tiene en la conversión de los sujetos” (p.146), orientando la práctica pedagógica en salud lejos del mero acatamiento de instrucciones médicas que responden a relaciones de poder y de control a partir de las cuales se establece un discurso higienista en función de la modernización de las sociedades

capitalistas. Atendiendo a las consideraciones expuestas hasta ahora, se abre paso a la descripción de las investigaciones en pedagogía acerca de la práctica deportiva como estrategia para la promoción de la prevención y del autocuidado en parte del territorio nacional y en algunos casos con alcance internacional, siendo los criterios de selección de documentos los siguientes; textos que dieron cuenta de la Educación Corporal como una experiencia saludable; además, escritos donde se estudió los programas de actividad física y deporte dirigidos a la población latinoamericana; junto con los documentos que dieron cuenta del deporte como propuesta pedagógica desde el enfoque de la ética del cuidado, este conjunto se expone en seguida.

En cuanto al primer ítem sobre el deporte desde el enfoque de la ética del cuidado, se logró identificar en el trabajo investigativo de Meneses y Villarreal (2018) cómo se propuso transformar las interacciones deportivas que se daban en el Colegio Alfonso Jaramillo de la Localidad 11 de Suba, ya que la práctica deportiva en dicha institución, se limitaba básicamente a la enseñanza-aprendizaje de ejecuciones técnicas de solo cinco deportes (baloncesto, voleibol, fútbol, ultimate y danza) en donde principalmente el desarrollo de las sesiones de clase eran dirigidas completamente por el profesor, en el que el estudiantado no contribuía a la construcción de estas clases. Dicha transformación consistió en la consolidación y aplicación de un replanteamiento pedagógico para generar prácticas deportivas escolares alternativas desde el enfoque de la ética del cuidado, propuesto por Noddings (1992), quien planteó la necesidad de construir mundos mejores y posibles, donde los sujetos sean capaces de cuidar de sí mismos, de los otros y de su entorno desde una realidad educativa centrada en el reconocimiento de los sentimientos y los valores. Con este fin, en esta investigación primero se observó en grupos focales las sesiones de clase para caracterizar las interacciones dentro de las actividades deportivas y así comprender el comportamiento y las sensaciones del estudiantado, posteriormente se rediseñaron los contenidos

y las maneras de interactuar entre el profesorado y los grupos de escolares en las sesiones, finalmente se creó un espacio de discusión que permitió analizar el impacto de lo aplicado entre los participantes de referencia. A partir de la argumentación precedente, se logró direccionar la propuesta pedagógica con la que se dictaba inicialmente los cinco deportes mencionados hacia un enfoque de ética del cuidado en donde la práctica deportiva se convirtió en una estrategia para generar cambios en la participación del estudiantado en estos deportes en calidad de experiencias más dinámicas, lúdicas y lo más importante participativas, mediante un enfoque que respondía a la intención educativa de ayudar a las niñas y niños a cuidar de su crecimiento físico, intelectual, ético, y emocional, independientemente de la habilidad motriz que presentara cada uno de los educandos en clase.

Otra propuesta pedagógica es la de *Dignity Human* “la educación corporal como una experiencia saludable” del educador físico Mosquera (2013) de la UPN, en esta investigación el profesor planteó un proyecto curricular con el cual se pretendió resignificar la noción de cuerpo que subyace dentro del ámbito de la actividad física medicalizada e instrumentalizada, ya que esta limita la posibilidad de salud holística que promueve la OMS¹³, puesto que la pretensión de la medicalización e instrumentalización deportiva como afirma Cagigal (1983) hace énfasis en la formación física del “cuerpo máquina”, en la cual no es posible establecer una reflexión que integre la dimensión cognitiva, afectiva y espiritual que compone al ser humano. La implementación del proyecto se realizó en la institución educativa Colegio Isidro Molina ubicado en el barrio la Andrea de la Localidad 5 de Usme, fundamentado en la Educación Corporal teniendo como objetivo la resignificación de la noción de cuerpo que subyace en la actividad física con tendencia a la salud, en contraposición al modelo de currículo de educación física de mando directo que presentaba

¹³ La Organización Mundial de la Salud en su Constitución (1948), afirma que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, más que solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

dicha institución. La propuesta de *Dignity Human* contó con diversos elementos didácticos tales como: el lenguaje corporal, el movimiento expresivo (aspectos rítmicos), la cinestésica corporal y actividades de sensibilización, las cuales según el profesor Mosquera favorecieron en este caso la espontaneidad, la creatividad y la libertad de los educandos para reencontrarse consigo mismos, acercándose a una verdadera experiencia saludable desde su corporalidad, lo que parece demuestra la viabilidad de prácticas deportivas alternativas respecto al modelo curricular de mando directo ampliamente adoptado dentro del sistema educativo del Distrito Capital. Es así como, a partir de las anteriores investigaciones de Meneces y Villarreal (2018) y Mosquera (2013), fue viable identificar una tendencia hacia la transformación de las sesiones de clase y las instituciones educativas en donde se reconoce el potencial de la práctica deportiva para el desarrollo de valores sociales y personales – como la solidaridad, la cooperación, la autonomía, la participación, el respeto, etc. –, aumentando de esta forma su importancia como elemento pedagógico y formativo dentro de los currículums escolares. Ahora bien, aunado al tema del deporte en la escuela de manera similar, surgió el siguiente cuestionamiento ¿cuáles han sido las disposiciones de los programas sociales de actividad física en relación con la práctica deportiva en los procesos de promoción de la prevención y del autocuidado?

A modo de respuesta, se ubicó en el trabajo realizado por de Souza, Molina y Salazar (2014) un estudio comparativo de las tendencias de políticas de Estado y de programas sociales de actividad física y deporte en los últimos dos siglos y sus implicaciones en la transformación de la calidad de vida en la población latinoamericana, verificando que los programas sociales de actividad física como *Muévete Bogotá* (2004-2020), *Argentina, Nuestra Cancha* (2009-2015), *Programa Nacional de Cultura Física y Deporte* (México 2014-2018), *Actitud Activa* (Ciudad de México 2013-2019) y el programa *Agita Mundo* (São Paulo 1996-2020), establecían parámetros deportivos a nivel

local e internacional que incluían simultáneamente acciones por parte de las instituciones y asociaciones deportivas de los sectores públicos y privados, con un objetivo en común, combatir los estilos de vida sedentarios además de implementar estrategias para reducir las tasas de morbilidad derivadas del sedentarismo, sin embargo, también se identificó en este estudio la ausencia de planes e intervenciones nutricionales, que sumada a la falta de ejercicio físico regular, son los principales componentes para el desarrollo de enfermedades no transmisibles¹⁴, causantes del 72% de las muertes en el mundo¹⁵. Precisamente en la investigación denominada *Memorias a Sol y a Sombra* realizada por los profesores Arboleda y Franco (2016) se recuperó la experiencia de profesionales del ejercicio físico de 20 egresados y egresadas del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia en Medellín, con el objetivo de caracterizar las preocupaciones relativas a los hábitos alimentarios, la dietética y la nutrición de profesionales relacionados con el deporte como mediadores de la salud quienes se desempeñaban en distintos escenarios de la educación física, el deporte y la recreación en esta ciudad. Con el análisis de esta investigación se consiguió comprender; primero, la función de control de las orientaciones provenientes de la dietética en doble vía (profesorado-medios de comunicación) en la que los educandos se encontraban desorientados respecto a una basta información aparentemente contradictoria; segundo, las falencias de saberes del campo disciplinar de la nutrición en los discursos de los profesionales de las expresiones motrices; y tercero, la complejidad que entraña la enseñanza-aprendizaje de lo que puede comprenderse por hábitos alimentarios saludables, además, los

¹⁴ Los cuatro tipos principales de enfermedades no transmisibles de acuerdo a la OMS (2013) son: las enfermedades cardiovasculares (infartos de miocardio o cerebrovasculares); el cáncer; las enfermedades respiratorias crónicas (la neumopatía o el asma); y la diabetes. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de, [https://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/#:~:text=Los%20cuatro%20tipos%20principales%20de,cr%C3%B3nica%20o%20el%20asma\)%3B](https://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/#:~:text=Los%20cuatro%20tipos%20principales%20de,cr%C3%B3nica%20o%20el%20asma)%3B)

¹⁵ Ésta y más cifras relacionadas se encuentran en *Las 10 principales causas de defunción. (2018). Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de, <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>

investigadores en este artículo plantearon que para el desempeño de los profesionales del ejercicio físico deportivo en los distintos escenarios educativos, se requería más apropiación e investigación de los conocimientos provenientes de la nutrición y la dietética relacionados con la noción de cultura corporal del pedagogo deportivo José Barbero (2001), la cual puede entenderse como “el conjunto de valores, usos, saberes, creencias, normas y pautas de conducta que delimitan las apreciaciones y prácticas corporales en un determinado contexto social” (p. 22) por ende, se apreció en esta visión de la cultura corporal, una vía que posibilita la interacción del sujeto con su realidad social desde la incorporación sensitiva y cognitiva para generar procesos sensibles de reflexión, empatía y crítica propositiva, procesos sobre los que es posible realizar un aporte importante como formadores deportivos, junto con la seguridad alimentaria que se logró identificar a manera de recurrencia en los artículos de Souza, Molina y Salazar (2014) y Arboleda y Franco (2016), indagaciones sobre la que se profundizará a continuación.

En el horizonte del análisis de los artículos e investigaciones referenciados, y tras estudiar la política pública del Distrito Capital en cuanto a la práctica deportiva para la promoción de la prevención y del autocuidado de la ciudadanía, por ejemplo, desde el análisis de la Ley N°1355 de 2009 donde el Estado colombiano se comprometió a generar seguridad alimentaria, nutricional y actividades físicas dirigidas a favorecer ambientes saludables y seguros para el desarrollo de las mismas a través de varios ministerios entre los que se encuentran el de cultura y educación, junto con algunas entidades públicas de orden nacional como Coldeportes y el ICBF, parece pertinente resaltar, conforme a lo descrito hasta el momento, que el rol desempeñado por la política pública en cuanto a inculcar hábitos de vida saludable, deja mucho que desear, en este aspecto, se encontró una concordancia con las afirmaciones expuestas en el artículo elaborado por el maestro de Souza (2014), donde se aclara que:

al analizar las estrategias de prevención y control de las enfermedades crónicas no transmisibles adoptadas por las principales ciudades latinoamericanas [Bogotá, Argentina, Ciudad de México y São Paulo], se contrasta, de manera general, que pocos países tienen una política nacional que promueva medidas sostenibles para la reducción de las tasas de morbilidad y de mortalidad relacionadas con intervención conjunta de hábitos alimentarios y actividad física (p.84).

Conforme a lo planteado, es factible señalar que actualmente en la forma de organizar y gestionar el deporte en el Distrito Capital hace falta considerar fundamentos que se encuentren más en sintonía con los anhelos, sentimientos y esperanzas de las personas acerca del deporte a manera de experiencia de vida más significativa para desarrollar estilos de vida saludables¹⁶. Frente a la problemática descrita, se encontró en los artículos e investigaciones consultados tendencias prácticas y teóricas hacia la construcción de propuestas pedagógicas para el desarrollo de sesiones de clase en colegios de Bogotá, en las que se involucraba en la práctica deportiva categorías muy relacionadas con la presente investigación sobre la práctica deportiva tales como; la noción de *Cultura Corporal* de José Barbero (2001) en concepto del “conjunto de valores, saberes y creencias que delimitan las prácticas corporales en un determinado contexto social” (p. 22) noción que es abordada en el artículo de Arboleda y Franco (2016) donde los autores expusieron que al cambiar la cultura corporal de un contexto, se cambia por ende dicho contexto social; también encontré recurrencias al concepto de *Educación Corporal* de Gallo (2011) a manera de “ruta experiencial con la que se permite abordar el análisis de la educación y del cuerpo desde experiencias motrices [...] de este modo lo pedagógico es una posibilidad para pensar una educación de lo sensible desde

¹⁶ Aunque en Bogotá aumentaron los indicadores de participación de jóvenes en programas deportivos distritales, según el *Reporte de calificaciones en actividad física en niños y adolescentes: Colombia 2018–2019*, estos mismos indicadores resultan ser muy bajos respecto a la población en general. Los datos en este reporte de Colciencias (2019) “parten de una muestra de escolares y adolescentes de Bogotá, [donde el] 36,9% de los niños cumplen con las recomendaciones de actividad física semanal. Al discriminar por sexos el 42% de los niños cumplen con las indicaciones de actividad física, mientras que el 31% de las niñas cumplen con las indicaciones de actividad física” (p.8); “en promedio, 49.2% de los niños de 6 a 17 años reporta participación en deporte organizado o en programas de actividad física” (p.9); “tan sólo 25.6% de los niños en edad preescolar (3 a 5 años) juega activamente durante mínimo 180 minutos y se observa una marcada diferencia por sexo, según la cual, las niñas tienen una participación notablemente menor en este comportamiento” (p.10).

el cuerpo” (p.197), posibilidad abordada en la investigación de Mosquera (2013) dentro de su propuesta pedagógica de *Dignity Human* en la que se favoreció la espontaneidad, la creatividad y la libertad de los educandos durante las clases relacionadas con la práctica deportiva. Además, se consiguió identificar en las investigaciones y artículos referenciados a manera de recurrencia, a la noción de la ética del cuidado desde los fundamentos de Nel Noddings (1984) donde “la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades, pues de esta manera podrán llegar a ser personas que cuidan de los demás” (p 10), particularmente desde esta concepción de la ética del cuidado los licenciados Meneces y Villarreal (2018), investigaron mediante un enfoque de práctica deportiva en el sentido educativo de ayudar al estudiantado y cuidar de su crecimiento físico, intelectual, ético, y emocional. A partir de las experiencias pedagógicas citadas, en cuanto a la promoción de la prevención y del autocuidado, se halló el imperativo de legislar, gestionar y desarrollar programas deportivos dentro de una fundamentación pedagógica que promueva el trato a las personas igual a sujetos sentipensantes,¹⁷ es decir, referido a la necesidad de fomentar la práctica deportiva en el ámbito educativo para lograr desplazar el paradigma netamente disciplinar del deporte y lograr incluir más actividades de tiempo libre y de ocio en el ejercicio de profesionales del deporte, aspecto central del análisis a abordado a continuación.

¹⁷ De acuerdo con el maestro en ciencias sociales de la UdeA Espinosa-Gómez (2014) el termino “sentipensante” representó las palabras de un pescador en San Benito Abab (Sucre), dichas al investigador y sociólogo Fals Borda en la década de 1970 así; “nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes” (p.96). Por lo anterior me atrevo a relacionar el termino de “sentipensante” con las personas que no disocian la razón de la emoción, aspecto fundamental de mi investigación sobre la educación corporal de Elena Gallo (2011 y 2014). En cuanto a pensar una educación mediante un proceso “sentipensante” atendiendo a Espinosa-Gómez (2014) consiste en “aprender a «sentir al otro»; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad” (p.100).

Tercer eje - Práctica deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio

Partiendo de las reflexiones precedentes, se consideró importante exponer algunos argumentos sostenidos en investigaciones acerca del deporte en la educación para el tiempo libre y el ocio, las cuales contribuyeron en el estudio de la práctica deportiva en relación con el programa educativo de las Escuelas de mi Barrio, para lo cual primero se esclarecieron las siguientes cuestiones ¿qué se puede entender, como profesionales del deporte por tiempo libre y ocio? ¿Qué dice la pedagogía con respecto al tiempo libre y el ocio, inscritos en el ejercicio de repensar la práctica deportiva en el contexto educativo? ¿Con qué se relacionan y qué demanda – a la comunidad educativa – el tiempo libre y el ocio? ¿Por qué práctica deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio? A continuación, se exponen algunas reflexiones que pueden ayudar a dilucidar cada uno de estos interrogantes, así se explican cuáles fueron los hallazgos sobre cada uno de los aspectos señalados; en primera medida, la construcción de una imagen sobre lo que se puede llegar a entender por ocio y tiempo libre, permitió resignificar las consideraciones que tradicionalmente se puede llegar a vincularles, por ejemplo ideas semejantes a la pereza o perder el tiempo, aspectos no muy apreciados dentro de una política de producción y rendimiento económico dentro de la cual se considera al ocio y al tiempo libre iguales a espacios indebidos en los que no se debe llegar a caer, reforzando así de acuerdo a los maestros de la UPN Andrés Díaz & Carolina Guerrero (2017) “el establecimiento de una sociedad eficientista en la que se funden (o confunden) el resultado con el proceso, así como el consumo con la producción, [por el contrario podemos desenvolvernos socialmente a modo de resistencia], proponiendo un escenario de ociosidad” (p.129). Aunado a esta última afirmación, el destacado sociólogo francés Dumazedier (1971) sostiene que las funciones del ocio son entonces “el descanso, la liberación de la fatiga, la diversión que es una evasión hacia un mundo contrario al de todos los días [...] es un cambio de rutina similar a viajes,

juegos y deportes, o mediante actividades parecidas al cine, el teatro y la novela” (p.21). A partir de los anteriores planteamientos, se consiguió interpretar que el ocio puede considerarse semejante a un estado vital de los seres humanos en calidad de espacio de creación de su propia existencia, es una apreciación en contraposición con la idea del trabajo duro, rutinario y repetitivo a manera de paradigma social que no se enfoca en desarrollar la creatividad de las personas sino más bien en establecer un automatismo inconsciente en ellas, en este sentido, es viable considerar la educación en el ocio, en torno a las ideas de Joffre Dumazedier (1978), quien lo explica de la siguiente manera:

El ocio es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar, para divertirse, para desarrollar su participación social voluntaria, su información o su formación desinteresada, después de haberse liberado de todas sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (p. 341).

En síntesis, comprender al ocio igual a una experiencia de formación, devela la importancia de reconocer que la vida de las personas puede ser una obra de arte de la que cada quien es el creador, donde lo importante es hacer de la ociosidad una parte indispensable del agitado ritmo de la vida moderna y elegir aquellas actividades que se adapten a los intereses, aptitudes y preferencias de cada quien, por ejemplo el deporte, ya que este fomenta la práctica del ejercicio físico según los maestros Isorna y Felpeto (2014) siendo este último “la aproximación más holística al cuidado de la salud, donde no solo se busca combatir la enfermedad (y en muchas ocasiones retrasar la muerte) [...] De hecho, se debe fomentar en la población el ejercicio físico, ya que las implicaciones positivas que acarrea son, en ocasiones, muy superiores a las farmacológicas” (p.24). De manera similar, buscando representar una idea más concisa sobre lo que se puede llegar a entender por el concepto de tiempo libre, se revisó parte de la fundamentación teórica del Comité de Educación Extraescolar del Consejo de Europa donde se expresa la noción de Dumazedier (1978) acerca del tiempo libre como:

el tiempo de la libre elección, de hacer o no hacer, es un asunto estrictamente personal. Este tiempo puede utilizarse para el descanso, la diversión y salir del aburrimiento (pues los ritmos mecánicos y automáticos que impone la sociedad no son ritmos naturales), para el cultivo (del cuerpo, de la sensibilidad y del espíritu), para encontrar la posibilidad de crear una jerarquía personal de valores que deben permitir no solo desarrollar el potencial que se pueda tener y que no haya ocasión de cultivar en los estados normales de educación en los que se está inserto. Para fomentar las posibilidades de expresión y creación personal (citado por Manuel Martínez 1995, p.80).

En el horizonte de estas consideraciones, el ocio se conforma entonces a modo de actitud o comportamiento acontecido durante el tiempo libre, donde lo importante es la intención revitalizante con la que se realiza cualquier actividad, de manera que el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, es una manera de vivir el tiempo libre mediante una ocupación cuyo desarrollo resulta placentero y satisfactorio para el sujeto solo por el hecho de realizarla, a su vez, el deporte como actividad de tiempo libre y de ocio puede considerarse entonces un instrumento terapéutico y preventivo dentro del ejercicio de teorización del proceso civilizador del deporte en Elías y Dunning (1922) ya que:

el deporte recreativo proporciona la solución a un problema humano de especial importancia en las sociedades con un elevado nivel de pacificación, una sensibilidad comparativamente alta de sus miembros contra la violencia (pp.76-77).

Los argumentos expuestos indican el hecho de que la práctica deportiva de carácter formativo, logra compensar diferentes necesidades propias de la modernidad tanto sociales como personales, por ejemplo; el control de la violencia, la participación en comunidades emocionales y la construcción de la identidad, de forma similar, en el estudio social del deporte realizado en Colombia por el maestro de la UPN David Quitián (2011) se muestra “cómo el deporte logra traspasar barreras entre sectores socialmente opuestos o usualmente distantes: población blanca/ población negra, población urbana/ migrantes, directivos y subalternos, empresarios y trabajadores” (p.7), de esta manera, la práctica deportiva logra manifestarse en una dinámica trasgresora a lo establecido socialmente, así pues, y en relación con las anteriores implicaciones

surgió esta pregunta ¿qué dice la pedagogía con respecto al tiempo libre y el ocio, inscritos en el ejercicio de repensar la práctica deportiva en el contexto educativo?

Para responder a la cuestión previa, se procedió a examinar el enfoque sobre ocio y tiempo libre del investigador educativo de la UPN Andrés Díaz (2016) denominado “*ocio activo*” el cual se entiende en concepto de ejercicio autónomo de formación, en donde Díaz argumenta con base en los fundamentos de Foucault (2005) acerca de la libertad individual, que la noción de *ocio activo* se trata de:

las formas de relacionarse consigo mismo, sobre los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se las elabora, sobre los ejercicios mediante los cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser (p.31).

Así, el *ocio activo* dentro del ámbito pedagógico en el ejercicio de repensar la práctica deportiva en el contexto educativo, ofrece una perspectiva de aprendizaje liberadora en lugar de normativa, cuando las personas lejos de sus actividades de subsistencia, pueden dedicarle tiempo a la reflexión de su propia existencia, de esta manera se ofreció un reconocimiento de normas impuestas en el pensamiento de la ciudadanía y por ende en su comportamiento. En consecuencia, también se originó otra inquietud ¿con qué se relacionan y qué demanda a la comunidad educativa el tiempo libre y el ocio? A modo de respuesta, fue posible encontrar en el tiempo libre y de ocio un espacio de formación en el que la pedagogía actúa para resignificarlo en un ocio activo – acorde a lo referenciado previamente – conduciendo así a las personas hacia la educación en diferentes áreas, una de ellas por supuesto es, el acondicionamiento físico debido a que, atendiendo a Joan Huizinga (2007) “el deporte como función social va aumentando su significación y absorbiendo paulatinamente, un campo mayor” (p.248), de manera que tiempo libre y ocio se relacionan cada vez más con la práctica deportiva, ya sea como espacio de entretenimiento o acción educativa, en todo caso demanda tanto a los profesionales del deporte y a las instituciones de formación, comprender al deporte análogamente a una oportunidad de construcción subjetiva, debido a que

en la práctica deportiva se involucran emociones y pasiones de fortaleza, poderío y adrenalina en función de la motricidad en la experiencia corporal.

Desde los presupuestos relacionados hasta ahora, fue admisible identificar a manera de hallazgo dentro de esta relación de práctica deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio, la posible resignificación acerca de la motricidad, donde ésta no quedaría reducida simplemente al desplazamiento de un cuerpo o una de sus partes desde un punto a otro solamente para el aprendizaje de un patrón motor, en su lugar, el movimiento en el ámbito educativo cobraría un carácter simbólico cargado de dimensiones humanas (física, emocional, social, espiritual y racional). Esta mirada de la motricidad, concuerda con la noción de conducta motriz expuesta en la investigación realizada en la UPN por el educador físico Juan López (2017), quien explica que la conducta motriz es:

la manifestación de factores internos como externos que le ocurren a una persona, impregnando de singularidad su actuar y este impregnar se refiere a toda la carga emocional [y/o] cognitiva para dar una visión global no dualista¹⁸ de una persona (p.29).

En suma, lo que se puede llamar motricidad como dimensión humana, en pocas palabras, consistiría en repensar la motricidad dentro de la práctica deportiva durante el tiempo libre asumido igual a ocio activo, ofreciendo – y comprometiendo – a los educadores deportivos a fomentar la expresión en el movimiento, o también dicho, la motricidad de la experiencia corporal. Estas consideraciones acerca del deporte como actividad de tiempo libre y de ocio, condujeron a la siguiente serie de nuevos cuestionamientos ¿qué se genera mediante la práctica deportiva del tiempo libre y de ocio en los espacios urbanos? ¿En la actualidad la noción de ocio se refiere más

¹⁸ Acorde con la teoría del mecanicismo cartesiano, el hombre es un compuesto de cuerpo y alma, donde se plantea al cuerpo igual a una máquina que se compone de partes, las cuales darían explicación al movimiento y el alma explicaría el pensamiento del ser humano, en el que habría una comunicación permanente entre el alma y el cuerpo, pero el alma debería restringir algunos impulsos del cuerpo para poder vivir en sociedad. Para más información sobre este tema consultar *Descartes desde Canguilhem: El mecanicismo y el concepto de reflejo (2007)* de María Bacarlett y Roberto Fuentes.

a experiencias de liberación o a un mercado de consumo? Y ¿de qué manera se ha desarrollado el deporte, en sentido de actividad para el tiempo libre y de ocio, en el contexto educativo nacional? Se procederá a responder a cada una de estas preguntas, a partir de algunas de las investigaciones y artículos que se encontraron más relacionados con estos asuntos dentro del contexto nacional, siendo los criterios de selección de documentos los siguientes; textos que dieron cuenta sobre una aproximación conceptual al ocio y tiempo libre en Colombia; junto con los documentos del conocimiento del ocio y tiempo libre en relación con el fenómeno deportivo, en este orden se analizó la información presentada a continuación.

En primer lugar en el estudio descriptivo de tipo explicativo realizado en la maestría en educación de la UPN por el licenciado Sierra (2019) sobre el aprendizaje situado y la apropiación de espacios públicos mediante actividades deportivas, se analizó las prácticas de recreación y ocio llevadas a cabo por usuarios de dos parques de escala vecinal de la localidad 13 de Teusaquillo de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de identificar el grado de importancia que le daban los usuarios de los parques a las condiciones físico-espaciales, la accesibilidad, las nociones en relación a los conceptos de recreación y ocio, el tipo de práctica y los aprendizajes situados, todo ello desde la perspectiva de la pedagogía urbana y ambiental. En cuanto a la pregunta ¿qué se genera mediante la práctica deportiva del tiempo libre y de ocio en los espacios urbanos? La investigación de Sierra (2019) evidenció mediante entrevistas y observaciones de campo la construcción de vínculos comunitarios entre personas desconocidas inicialmente, nexos que según los entrevistados generaban cambios en su identidad, es como afirma Pichon-Riviére (1985) sobre la configuración de “la personalidad como un resultado de establecer una relación particular con un objeto animado o inanimado [parques de escala vecinal], o con un grupo de manera particular [habitantes del sector] y con una forma particular [práctica deportiva]” (p.48), de modo que el profesor Sierra

expone, cómo mediante la práctica deportiva los habitantes de un sector se vinculan entre ellos de manera pacífica y democrática, en el momento en que la comunidad se apropia de los espacios públicos decidiendo alejar a las pandillas que utilizaban los espacios deportivos para otras actividades diferentes a las del ejercicio físico. En este sentido, se encontró una relación con la presente investigación sobre la práctica deportiva en cuanto a la importancia de brindarle, por parte del gobierno, mayor participación a las comunidades respecto a la construcción de los espacios y programas deportivos en los que la ciudadanía sea protagonista, debido a su conocimiento particular de las necesidades propias de su contexto social, partiendo de un ejercicio pedagógico de reflexión para la resignificación de los conocimientos sobre el tiempo libre y el ocio.

Precisamente sobre la posibilidad de resignificación de la noción de ocio, trata el artículo de la Universidad de Antioquia *América Latina, ocio y Geopolítica del Conocimiento (2012)* escrito por la profesora Christianne Gomes, texto en el que la maestra examina y reflexiona sobre la geopolítica del conocimiento sobre el ocio, comprendida a modo de dimensión de la cultura en la que, según Gomes (2012):

el ocio puede ser un tiempo/espacio social de resignificación y empoderamiento, contribuyendo para agudizar sensibilidades y ayudando a la comprensión de los contextos latinoamericanos, además de estimular el pensamiento crítico sobre las sociedades para la transformación social en búsqueda de un mundo más humano y solidario (p.1001).

Con esta mirada, es plausible considerar entonces al ocio igual a una necesidad humana imprescindible, donde los sujetos logran vivir de distintas maneras – sea desde un enfoque recreativo, formativo, etc. –, experiencias que les proporciona diversión, relajación, conocimientos, emociones o cualquier otra vivencia que las personas no logran encontrar dentro del contexto social y cultural en el que se desenvuelven habitualmente. Frente a tal reconocimiento cabe la pregunta ¿en la actualidad la noción de ocio se refiere más a experiencias de liberación o a un mercado de consumo? La respuesta surge en virtud de los anteriores planteamientos, desde

los cuales se consiguió valorar al ocio de acuerdo a las particularidades propias del contexto sociocultural e histórico donde se produce, es decir, la manera de vivir el ocio precisa ser entendida como una producción cultural humana que responde a las dinámicas específicas de una sociedad, de una política y de un momento histórico particular, donde si cobran más importancia las experiencias educativas, lúdicas y recreativas respecto a las ocupaciones de consumo, producción y eficiencia, pues serán las primeras las que terminarán por desplazar a las segundas, se reitera esta comprensión, atendiendo a los argumentos de Gomes (2012) desde los cuales “el ocio es una práctica social compleja e históricamente determinada que constituye relaciones dialógicas con la educación, el trabajo, la política, la economía, el lenguaje, la salud, la ciencia y la naturaleza, entre otras dimensiones de la vida, siendo parte integrante y constitutiva de cada sociedad” (p.1006), así, la autora permite comprender al ocio igual a una dimensión de la vida de una sociedad concreta, caracterizada por la participación lúdica de sus integrantes en manifestaciones culturales. En razón de lo argumentado previamente, se logró identificar una recurrencia en este artículo de Gomes (2012) junto con el texto *Antropotécnica y ociosidad. Ejercitarse para llegar a ser ocioso* del profesor Díaz (2016),¹⁹ en cuanto al ejercicio de repensar la práctica deportiva con respecto al tiempo libre y el ocio, referido a que, a pesar de conseguir ser expertos educadores en el desarrollo técnico de muchas actividades deportivas, este hecho resulta ser insuficiente si no se promueve la necesidad de desarrollar sobre el sentido de la práctica educativa un pensamiento reflexivo, el cual consiste, atendiendo a las reflexiones del filósofo Fernando Bárcena (1993), en:

el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento [...] no es meramente una cadena secuencial, sino una con-secuencia u ordenación consecuencial de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente convirtiéndola en su resultado (p.145).

¹⁹ Artículo donde el maestro Andrés Díaz plantea, describe y analiza la noción de ocio activo revisada previamente en este mismo estado de conocimiento.

Esta perspectiva del pensamiento reflexivo consiste en una representación que hace el maestro Fernando del acontecimiento educativo como una contingencia de libertad, pregunta y posibilidad en el ser humano, que fomenta un cambio de prioridades en cuanto a los procesos de enseñanza de orientación más técnica, a una formación que resulte más reflexiva y ética, donde las personas reconsideren los sistemas de construcción social. A partir de las anteriores reflexiones, la pregunta que ahora se plantea es ¿de qué manera se ha desarrollado el deporte, en sentido de actividad para el tiempo libre y de ocio, en el contexto educativo colombiano?

Responder a cabalidad este cuestionamiento requiere un profundo análisis que excede los alcances de esta tesis, no obstante, haber revisado en cierta medida las indagaciones sobre el fenómeno deportivo para el tiempo libre y el ocio en Colombia, resultó ser un ejercicio necesario para generar una imagen que posibilitó comprender el papel que ha tomado el deporte en los procesos de organización y control social de la población en esta nación. Con este objetivo se procedió a realizar una revisión documental sobre el tema antes descrito que posibilitó el hallar en la maestra Ximena Herrera (2013) un artículo en el que se analizó el posicionamiento del deporte entre los años 1950 y 2000 como “parte importante de las prácticas corporales escolares y sociales, [posicionamiento con el que además se] fue relegando al juego libre²⁰ a una actividad menor” (p.38), tal reconocimiento expone, en otros términos, que las actividades deportivas que resultaron ser más organizadas, estratificadas, más normativas y por ende, fáciles de controlar por el Estado colombiano, fueron desplazando progresivamente – con mayor fuerza entre las décadas de 1960 y 1980 – a los encuentros no organizados que surgían entre personas que simplemente tomaban

²⁰ Atendiendo a Herrera (2013) “se entenderá juego libre como una categoría metodológica usada para situar el juego de los niños en el que no interviene de ningún modo el adulto” (p.36), así, al no existir dicha intervención de un moderador representada en la figura del adulto, la maestra Herrera argumenta que la intencionalidad de las prácticas (educativas, deportivas, recreativas, etc.) resulta ser la que las personas escogen y desarrollan en su plena autonomía.

parte, sin mayor reparo, en juegos no reglados enfocados solamente en la participación por diversión, esta nueva dinámica de los encuentros deportivos centrados en la competición según Herrera (2013) implicó:

la noción de rendimiento, la productividad y la eficiencia; la relación medios-fines, la organización y distribución de actividades individuales y colectivas, la puesta en acción de la racionalidad instrumental, apoyada en el modelo mecanicista donde la actividad/productividad de cada persona, [...] es uniforme y medible y puede ser supervisada, así como sustituida por otra que realice la misma función de un modo más productivo” (pp.40-41).

Así, el deporte, se convirtió dentro de la cultura colombiana en una herramienta determinante a la hora de educar y dirigir a la población mediante la canalización de sus emociones e impulsos, además, conforme a los planteamientos de Herrera (2013) el deporte resultó ser un “recurso eficaz para mantener la salud, cuidar el medio ambiente y fortalecer los lazos nacionales e internacionales; discursos validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos y viabilizados en los espacios escolares y sociales en la segunda mitad del siglo XX” (p.41), bajo esta premisa de “control social-deporte”, cabe señalar que esta no resulta ser un caso aislado en Colombia, de hecho, surge desde el nacimiento mismo del deporte moderno con el aumento de la regulación de la vida de las personas por parte del Estado y la desestimación en la que fue cayendo progresivamente la práctica de juego libre, de acuerdo con el sociólogo deportivo Eric Dunning (2003) cuando afirma que:

fue en el contexto de una sociedad cada vez más pacificada y sometida a formas más eficaces de legislación parlamentaria donde empezaron a surgir formas modernas y reconocibles de deportes basados en reglas estrictas. Que existía una poderosa relación entre ambos procesos lo sugiere el que hubiera estrechos paralelismos entre los nacientes rituales entre partidos parlamentarios y los incipientes rituales del deporte moderno. Ambos, que se desarrollaron en la Inglaterra del siglo XVIII, supusieron una forma menos violenta de lo que había prevalecido hasta el momento para resolver las disputas (p.72).

Desde las consideraciones expuestas por los investigadores citados, acerca del fenómeno deportivo y social de buscar pasar el tiempo, se identificó en el contexto nacional y global, una oposición por parte de la figura del Estado, en aras de conseguir una mayor eficacia en la consecución de

diferentes objetivos – políticos, académicos, económicos y de salud pública, entre otros – que han conducido a gran parte de los colombianos a prescindir del juego libre, conforme la regulación de la población se hace mayor a partir de actividades asumidas a título de políticamente correctas, las cuales dicen asegurar el buen uso del tiempo libre y de ocio, según plantea Herrera (2013) al afirmar que “el juego ha sido regulado y puesto a funcionar dentro y fuera de la escuela como estrategia didáctica y en el tiempo libre [además] Esas actividades lúdicas serán cada vez más homogéneas en detrimento de la propia individualidad” (p.47), esto quiere decir, que la política pública en Colombia ha favorecido más a los programas deportivos a modo de un dispositivo de regulación de la población, a costa de una experiencia de juego libre en relación con la expresión y construcción personal y comunitaria, o que en su defecto, el tiempo libre y de ocio en Colombia ha sido regulado desde la educación con el deporte, en el sentido de usar experiencias condicionadas para alcanzar fines políticos, académicos y de salud pública.

En última instancia, en el horizonte del análisis de los artículos e investigaciones referenciados anteriormente, se consiguió identificar una tendencia en el estudio del deporte para el tiempo libre y el ocio, encaminada hacia la toma de conciencia sobre la importancia de investigar los diferentes programas deportivos en el país – por ejemplo, las Escuelas de mi Barrio del IDRD para el caso de la presente investigación – en tanto permite al profesorado comprometido con la investigación del ejercicio físico deportivo, desmantelar la problemática de pensar y actuar exclusivamente a partir del conocimiento elaborado en otros países acerca del tiempo libre y del ocio, o peor aún, reproducir en la actividad profesional – a título de entrenadores, profesores, asesores deportivos, etc. – un modelo de producción y de consumo de capital humano a manera de mercancías. Por esta razón se encontró pertinente trabajar en la formación de los profesionales del deporte desde la pedagogía crítica con base en Paulo Freire por ejemplo, ya que, según afirma la maestra Piedad

Ortega (2009) “la pedagogía crítica es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético que nos convoca a pensarnos en estos tiempos de la incertidumbre y el desasosiego” (p.33) y es que la pedagogía crítica en Colombia recoge los planteamientos de Paulo Freire (1997) quien ofrece una visión sobre la idea de formación, ligada con una perspectiva política de la práctica y la educación para la libertad, aspectos cruciales en la investigación de la pedagogía contemporánea en donde “[...] la comprensión de la educación en favor de la emancipación de los seres humanos, considerados como clase o como individuos, se impone proporcional a un quehacer histórico en consonancia con la naturaleza humana, inclusive, finita, limitada” (p.52), al respecto, se logró delimitar en este apartado la importancia de investigar la práctica deportiva para el tiempo libre y el ocio, similar a una vía de resignificación educativa y social en Colombia, en suma, la invitación que sigue realizando el maestro Freire es la de asumir el trabajo pedagógico y social dentro de la praxis de la comunidad, determinando en los sectores populares los marcos de referencia donde confluyen generalmente con más intensidad las contrariedades educativas y políticas de la mayoría de las sociedades. Para finalizar este capítulo, porque no hay manera de concluirlo, se realizó un análisis en torno al estado de la producción investigativa sobre la práctica deportiva con base en los documentos referenciados en este capítulo, esperando que la argumentación presentada siga contribuyendo al estudio del fenómeno deportivo en el ámbito académico y social.

Corolario sobre la investigación de la práctica deportiva

Para este análisis se relacionó en primera instancia los hallazgos y valoraciones en cuanto a la práctica deportiva para la formación en ciudadanía, en seguida, el texto contrasta dichos presupuestos con los planteamientos elaborados acerca del deporte para los procesos de promoción de la prevención y del autocuidado, finalmente y en relación con las reflexiones emergentes de las

revisiones antes mencionadas, se reconsideró el significado de la práctica deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio. De esta forma, el presente reconocimiento del estado de investigación del fenómeno deportivo leído en clave educativa, reveló información de índole teórico y metodológico en el trabajo de indagación acerca de la práctica deportiva que se describe en seguida, en una secuencia organizada alrededor de algunas tematizaciones acerca del desarrollo humano, entorno a un Estado de bienestar y a modo de actividad complementaria, siendo así el derrotero de estas inferencias que se explican a continuación.

La práctica deportiva en el desarrollo humano

Con base en los razonamientos previos, se esclareció la estandarización en la formación ciudadana por competencias con base en el análisis realizado por la maestra Mary Lache (2014), quien expuso que en Colombia la educación ciudadana “promueve la formación de un ciudadano obediente a la ley, a la autoridad y a las formas de autoridad; centra su atención en moldear conductas o hábitos civilizatorios [...], pero ocupándose más de la disciplina y formación de las buenas costumbres” (p.90), esta argumentación plantea a los profesionales del deporte y en general a los grupos de educadores, la importancia de trabajar la formación ciudadana desde la ética y el respeto de los derechos humanos, para lograr encaminar a los educandos hacia el cuestionamiento de su realidad y posteriormente los lleve a proponer una transformación social más allá de lo que les es impuesto en su propio contexto.

Las afirmaciones esbozadas respecto a la realidad social y educativa, se lograron apreciar igualmente en relación con la práctica deportiva en sentido disruptivo dentro de los documentos analizados en este capítulo, los cuales abogan por que la formación ciudadana tome parte activa en la sociedad, con una conciencia crítica²¹, respetuosa y solidaria de la diferencia (de género, de

²¹ Atendiendo a los planteamientos del profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN Manuel Prada (2009) la conciencia crítica “implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan [los seres

etnia, de cultura, etc.). Una muestra de lo argumentado, encontró resonancia en el maestro de la UPN Víctor Durán (2014) cuando afirma que “el ciudadano adquiere un capital cultural en torno a la práctica del deporte [por el que] genera representaciones simbólicas, identidades y formas de creación de territorios” (p.31), es así como este artículo, permitió identificar algunas coincidencias, por ejemplo, en el interés de transformar los centros relacionados con la educación y el deporte para formar sujetos éticos, referido a ciudadanos que participan activamente en la democracia, donde la ética en concepto de convivencia y solidaridad, es vista también igual al respeto a la vida, la justicia y el reconocimiento en la pluralidad en forma de base en cualquier opción personal. Conforme a las anteriores afirmaciones, se valoró en la diversidad de las expresiones humanas, el apogeo de la formación ciudadana, en cuanto a una heterogeneidad que es traducida por el maestro Alfredo Ghiso (2000) similar a “el pluralismo de valores, significados y formas de vida resultante de la existencia de múltiples medios y mediaciones que potencian o encierran las posibilidades comunicativas de personas, grupos e instituciones diversas” (p.10), acorde a lo descrito, la interacción en las diferencias es un acontecimiento mediante el cual se promueve la comunicación entre sujetos desde la ética y el diálogo, además del autodesarrollo visto como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo. Capturando el hecho de que la práctica deportiva para la educación del ser humano equivale a un factor trascendental en la construcción de su propia realidad personal y social, resulta ser el nodo de partida del próximo tema de argumentación.

Inferencias en cuanto a la práctica deportiva para el Estado de bienestar

Para esta parte del análisis, se revisaron diferentes documentos con los que se elaboró un balance acerca de la práctica deportiva en los procesos de promoción de la prevención y del autocuidado,

humanos] análogamente a seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva. [Donde] el conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento” (p.14). Así, al definir esta noción de la conciencia crítica, se posibilita ver a esta última como la capacidad de entender y reflexionar acerca de la propia realidad y las problemáticas que la circunscriben.

partiendo de la perspectiva que brindó el estudio realizado en el doctorado de la UPN por la maestra Ana Gómez (2015) sobre las prácticas de salud en Colombia, en donde se esclarece que a partir de la década de 1990 “la salud ya no es la ausencia de enfermedad sino un modo de vida saludable, [en la que] se anudan así los tres saberes: salud, educación y economía” (p.352), reconocer esta mirada suscitó la idea que el estar enfermo dejó de ser un acontecimiento privado lo cual ahora afecta al Estado, este hecho, demandó a los colombianos el permanecer sanos, conminándolos mediante el entrelazamiento de saberes por el cual varios gobiernos de Latinoamérica – Colombia, México, Brasil, y Argentina – de acuerdo con el artículo de Souza, M., et al. (2014) “llevan varios años implementando medidas y estrategias de trabajo en conjunto con las empresas tanto públicas como privadas [...], con el fin de revertir las cifras publicadas por la OMS” (p.80), bajo esta premisa, la problemática que se logró encontrar con el discurso de la promoción de la prevención y del autocuidado a partir del estudio de Gómez (2015), en el artículo de Souza, M., et al. (2014) y en los demás textos descritos sobre el tema en este mismo capítulo respecto a los programas deportivos en calidad de asistencia para la salud de la ciudadanía, consiste en que los programas deportivos estatales referenciados en los anteriores artículos e investigaciones, pueden llegar a operar igual a un dispositivo de control, en el que la enfermedad se recrimina, lo cual puede llegar a considerarse un paradigma que afecta desde la educación hasta alcanzar todos los niveles de la vida humana (político, económico, entretenimiento, etc.) haciendo del derecho a la salud un activo más, susceptible de ser capitalizado. Finalmente, y en virtud de los hallazgos y reflexiones argumentados, es posible ubicar a; la práctica deportiva, el uso del tiempo libre, la experiencia de lo sensible y la salud del propio cuerpo, así mismo, a la expresión corporal y la higiene, en un contexto de cambio respecto a los consumos culturales que establecen un determinado tipo de cuerpo, tipologías que los profesionales del deporte pueden cambiar desde

su propio trabajo pedagógico y así potenciar la formación de las personas desde la práctica del cuidado de sí mismo²². En relación con las implicaciones descritas, en seguida se expone la última tematización emergente en el presente estado de conocimiento.

Consideraciones en cuanto a la práctica deportiva como actividad complementaria

En esta última tematización se profundiza más sobre los hallazgos acerca del tiempo libre y de ocio en relación con la práctica deportiva. Para iniciar el análisis sobre este tema, es preciso examinar el enfoque de “ocio activo” propuesto en la UPN por el profesor Andrés Díaz y la profesora Carolina Guerrero (2017) en la que el ocio puede valorarse igual a “una suerte de resistencia a la destrucción del cuerpo y al envilecimiento del hombre” (p.132), tal argumento, permitió identificar la posibilidad pedagógica del ocio para elaborar propuestas educativas que le permitan a la gente experimentar su tiempo libre y de ocio a manera de espacio para su construcción personal y comunitaria, con la oportunidad de abstraer a través del juego y el deporte de carácter formativo, diferentes aprendizajes similares a; la valoración de las diferencias, la identidad personal y la participación en convivencia, el desarrollo de estos aprendizajes se destacó igualmente en el artículo de la profesora Carolina Gomes (2012), cuando la maestra afirma que:

el ocio puede contribuir con la reelaboración de valores y caminar en dirección al proceso de reconstrucción de nuestras sociedades. En cuanto dimensión de la cultura, el ocio es un fenómeno que puede agudizar las sensibilidades (sensibilidad que está relacionada al plano sensorial, pero que debe ser también sensibilidad afectiva y no solo racional, artística, estética, ética, social, política, ecológica, etc.), ayudar a las personas a conectar consigo mismas y con su contexto, a estimular a pensar sobre las serias problemáticas de nuestras sociedades para transformarlas y reflexionar sobre aspectos más amplios (p.1007).

²² De acuerdo con la publicación de la UPN sobre memoria colectiva, corporalidad y autocuidado realizada por las maestras Pilar Cuevas y Judith Bautista (2020) el concepto de autocuidado puede ser “comprendido igual a un sistema de trabajo integral cuerpo-mente-espíritu, que parte de un reconocimiento contextual de la forma como las historias de vida, los acontecimientos sociales y políticos que moldean los cuerpos, afectan la vida de las personas” (p.36), en esa medida, se encontró este argumento útil para las reflexiones e indagaciones pedagógicas sobre el autocuidado, aunque es cierto que el mismo requiere un análisis más profundo que excede los alcances de la presente tesis, sin embargo exponer parte del razonamiento de las autoras de referencia permitió valorar la manera en que el autocuidado recupera elementos restauradores de los cuerpos – por ejemplo, la memoria, la conciliación, entre otros –, revitalizándolos en espiritualidades de subversión e indignación.

Pese a lo expuesto, respecto al potencial del ocio y el tiempo libre para la formación de las personas, es importante tener en cuenta de acuerdo con el artículo de la maestra Claudia Herrera (2013), que en el caso de Colombia, se evidencia el cambio de enfoque del tiempo libre y de ocio, implementado por aparatos de control de las instituciones del gobierno colombiano, orientados más a normalizar las diferencias, que a potenciar la diversidad de la condición humana, este interés gubernamental por gestionar el tiempo libre y de ocio de enfoque técnico, atendiendo los argumentos de la maestra Herrera (2013) sirve para controlar y predecir la realidad de las personas, con el afán de:

apurar la vida huyendo de las horas de inactividad rotulada como ocio, pereza y por ende enfermedad. Vienen en su ayuda la moral, en estrecha relación con la educación, la moral social que sobre los sujetos impondrá el disciplinamiento en el trabajo, así como la sanción, a la ociosidad a favor de las ocupaciones que aumenten el progreso de las naciones (p.44)

Bajo esta concepción, el tiempo libre y de ocio es mal entendido entonces, análogamente a un vicio o un inconveniente para la sociedad progresista en donde, de acuerdo a los sociólogos deportivos Elías y Dunning (1992) “el ocio, es degradado a una forma de haraganería y complacencia [...], por si fuese poco, se le identifica a menudo con el placer, y también este ocupa una baja posición en la escala nominal de valores de las sociedades industrializadas” (p.87). Partiendo de lo expuesto, cabe señalar la importancia de realizar más investigaciones centradas en analizar los acontecimientos, discursos, factores e intereses que han condicionado la manera de valorar el tiempo libre y de ocio en formas de conocimiento²³, por parte de los profesionales del deporte.

En la misma dirección de lo argumentado, se encontró dentro de la investigación de la MAE realizada en la UPN por la profesora Viviana Sierra (2019), que “ciertamente el hecho de que no

²³ La ambigüedad ideológica acerca del tiempo libre y de ocio, podría explicarse a partir de la noción del *Ejercicio del Bien*, el cual, retomando el artículo de Díaz, A. & Guerrero, C. (2017) se vincula “con el cumplimiento de la norma, o voluntad divina, mientras que el Mal se asocia con todo lo contrario. Mas, como no era nada fácil permanecer en el camino [correcto], era necesario un esfuerzo continuo denominado trabajo” (p.133), así pues, se podría inferir que el concepto del *Ejercicio del Bien* resulta ser la base de la construcción de prácticas de vida, de la orientación de la educación, de discursos filosóficos, de normas de comportamiento, etc.

se pueda dar una práctica recreativa o de ocio, limita en los espacios la creatividad y libertad de las personas” (p.52), con esto la profesora consiguió identificar que la concepción de ocio y tiempo libre para los participantes en esta indagación, se configuró desde la posibilidad de tener momentos para experimentar vivencias que les generaron sensaciones de bienestar y satisfacción, además de valorar a las prácticas de recreación, ocio y tiempo libre, en calidad de actividades que les permitió a las personas indagadas, construir una mayor integración entre ellas, en virtud de redes sociales solidarias entorno a los parques para el ejercicio físico de escala vecinal y la práctica deportiva en la ciudad de Bogotá.

Para finalizar, y esperando que este apartado signifique un valioso aporte al fortalecimiento del campo social y académico del deporte, se hace certero afirmar con base en la argumentación planteada hasta el momento que en las sociedades-Estado centradas en la constante presión personal y social por consumir y producir bienes y servicios, el tiempo libre y de ocio puede resultar muy importante para el bienestar de las personas, en consecuencia, es viable indicar que el significado de ocio se encuentra muy lejos de las creencias de no hacer nada, o del prejuicio sobre quien busca el tiempo libre es un desocupado, todo lo contrario, a la luz de las investigaciones y artículos citados en el transcurso de este capítulo es factible reconocer en el tiempo libre y de ocio un estado en el cual las personas se permiten realizar actividades que alimentan su espíritu y sentido de existencia. En cuanto al ámbito pedagógico, el tiempo libre y de ocio no consistiría en actividades de relleno para algunas franjas horarias, sino más bien en una estrategia y en un proceso clave para que los espacios escolares se conviertan en experiencias enriquecedoras que permitan al estudiantado aprender de sí mismos y de los demás.

Capítulo II. Trayectos de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte



“Los espacios habitados por la escuela en resistencia son de proximidad, ocupados por sentimientos, emociones y cuerpos narrados y narrables; morados por saberes y conocimientos plurales”.
(Ortega, P., Merchán, J. & Castro, C. 2018, p.27)

En el siguiente capítulo se exponen los antecedentes de las iniciativas adelantadas en el Distrito Capital para el aumento del tiempo escolar donde se involucró a la práctica deportiva, desde el año 2012 hasta el año 2020, lapso de tiempo en el que la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) a través del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) idearon programas deportivos, concebidos dentro de tres administraciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá con la intención de conseguir la jornada escolar completa y/o única, la cual durante estos años recibió los siguientes nombramientos; (i) Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40; (ii) Jornada Escolar 40 horas semanales y; (iii) Tiempo Escolar Complementario. Estos proyectos se formularon entorno a diferentes objetivos y perspectivas, en los que se entrará más en detalle posteriormente, sobre lo que se procuró alcanzar en cuanto al aumento del tiempo escolar, tanto en las Instituciones de Educación Distrital (IED), como en establecimientos públicos y privados relacionados con la implementación de la práctica deportiva en diversas actividades escolares y en estrategias de uso del tiempo libre, con el objetivo de enriquecer las experiencias educativas de gran parte de la población de la capital, como por ejemplo el proyecto deportivo de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD), donde los ejercicios físico-deportivos se desarrollaron con un enfoque más lúdico, que se describirán

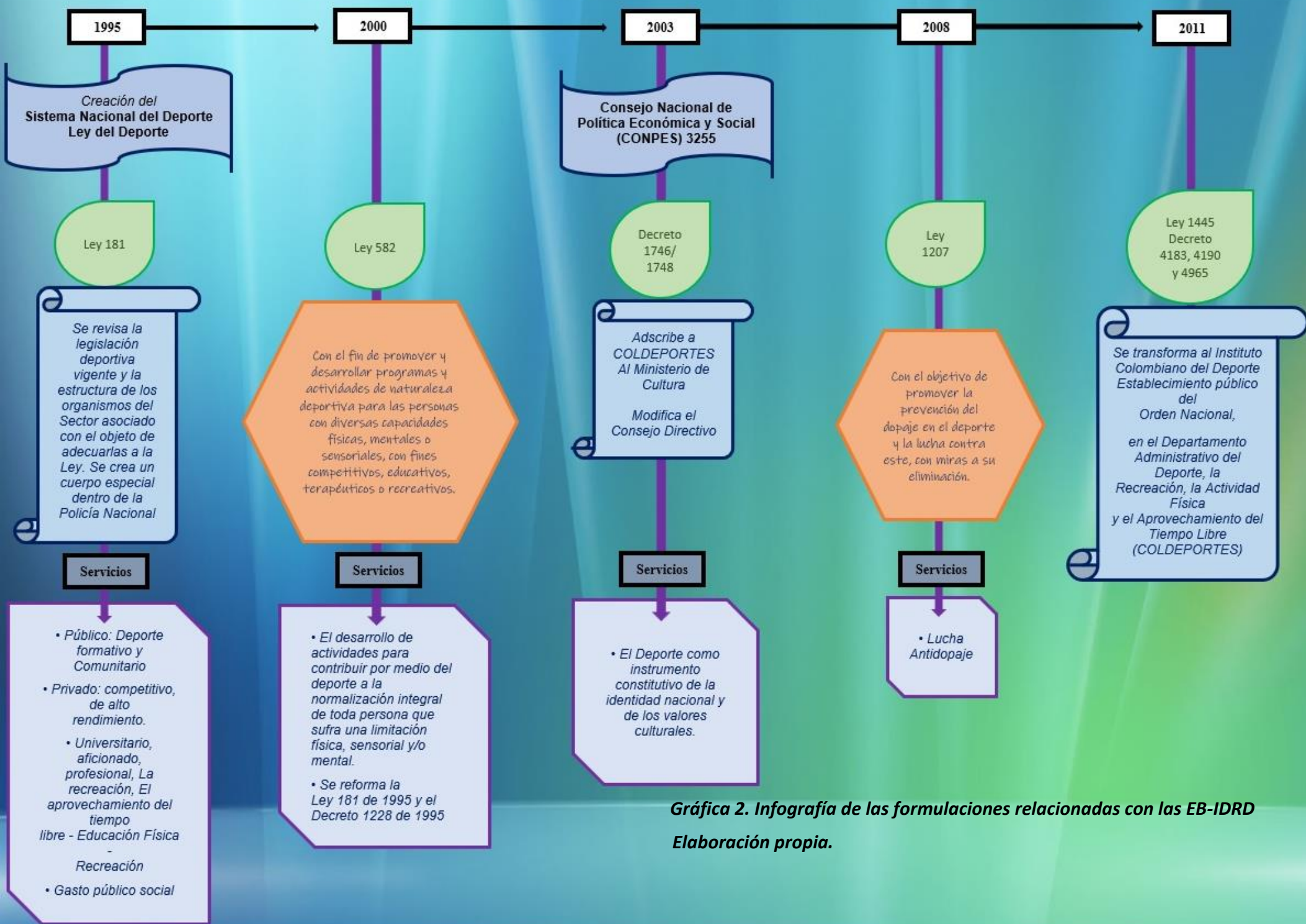
enseguida con más en detalle, para lograr explicar de modo preciso su impacto en el sistema educativo formal e informal del Distrito Capital.

Antecedentes de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte

En la línea de lo que se viene argumentando, las EB-IDRD surgieron como parte del programa educativo extracurricular de las escuelas de formación deportiva implementado durante el año 2012 por la SCR D a través del IDR D, dentro de una serie de estrategias para el uso del tiempo libre, entre las que se pueden nombrar; el programa de natación de Bogotá, junto con los Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias²⁴, adicionalmente, también se establecieron convenios de carácter privado entre el IDR D y la Federación Colombiana de Fútbol y el Club de Tenis el Campín. Cabe mencionar, que las escuelas de formación deportiva y sus respectivos convenios referidos, se pensaron en calidad de conseguir la jornada escolar completa y/o única, sin embargo, la intención de esta investigación, más que la de establecer un orden cronológico sobre el aumento del tiempo escolar en el Distrito Capital, consistió en estudiar las prácticas deportivas de las EB-IDRD en cuanto a; (i) las características de su contexto situacional y; (ii) la manera en la que el deporte formativo puede constituirse a manera de núcleo de socialización. Partiendo de estas orientaciones, a continuación, se expone una infografía que ayuda a comprender mejor, la forma en que se desarrollaron las principales formulaciones de políticas públicas relacionadas con las EB-IDRD.

²⁴ En 2016, el programa Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT) fundado por el alcalde Gustavo Petro en 2012, es replanteado como el programa Nuevas Tendencias Deportivas (NTD) por el alcalde entrante Enrique Peñalosa, entre las dos versiones existe una diferencia un poco difusa, pero fundamental, ya que los DUNT del 2012 se enfocaron más en la apropiación de los espacios públicos por parte de jóvenes practicantes de varios deportes y, aunque durante la implementación de este programa también se construyeron escenarios para hacer ejercicios deportivos, en este último aspecto el proyecto de NTD del 2016, se dedicó más a la edificación de infraestructuras para la realización de competencias deportivas, alentando así a los deportistas no convencionales a desocupar las zonas peatonales y comerciales donde efectuaban habitualmente sus actividades. Para indagar más sobre las características de estos programas, consultar en la plataforma digital de YouTube de los DUNT, <https://www.youtube.com/user/deporteurbanodont/videos>; y en la página oficial de las NTD, <https://www.idrd.gov.co/nuevas-tendencias-deportivas>

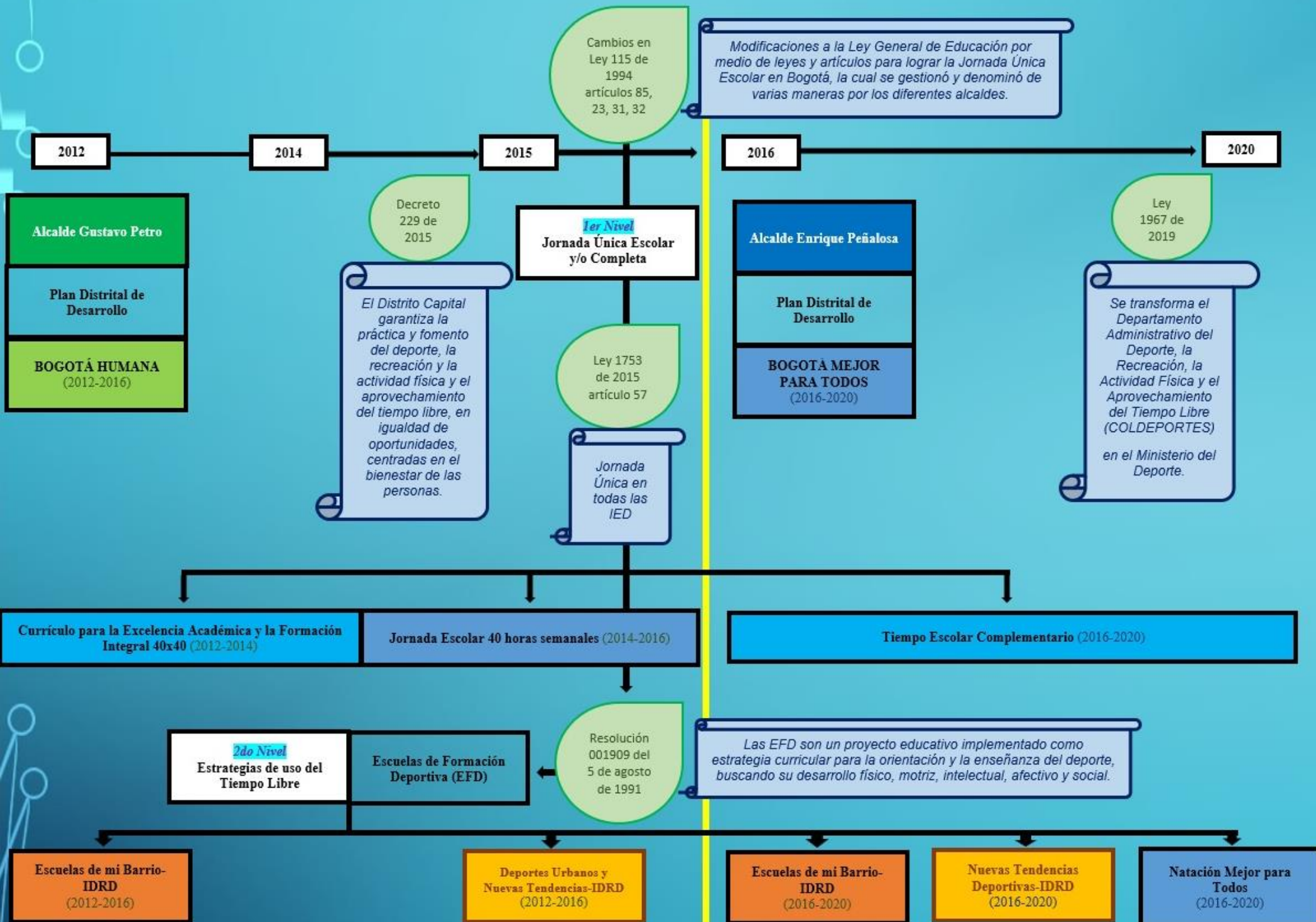
Formulaciones de Políticas Relacionadas con las EB-IDRD



Gráfica 2. Infografía de las formulaciones relacionadas con las EB-IDRD

Elaboración propia.

Formulaciones de Políticas Relacionadas con las EB-IDRD



Con base en lo ilustrado en la primera parte de la infografía, es viable apreciar la manera en que la práctica deportiva fue cobrando relevancia no solo en el desenvolvimiento social de Colombia, sino además en los procesos de formación escolar hasta convertirse en un factor fundamental en ambos casos, así mismo, en la segunda sección del diagrama se expuso la implementación de actividades deportivas de carácter formativo durante el tiempo libre y de ocio en las escuelas de formación deportiva, gestionadas por los alcaldes Gustavo Petro y Enrique Peñalosa dentro del marco de las leyes 115 de 1994 y 181 de 1995, adicionalmente, se logró percibir ciertas disensiones respecto al enfoque del sistema educativo, las cuales se describen en seguida.

En cuanto a las diferencias mencionadas, en la investigación de la UPN sobre *Formación Ciudadana en el Contexto de la Jornada Completa* del profesor Diego Marín (2018), se consiguieron registrar divergencias entre las significaciones de Jornada Escolar Única (JEÚ), respecto a la Jornada Escolar Completa (JEC); inicialmente, según expone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su texto *Bases del Plan Nacional de Desarrollo (2014)*, en la JEÚ se enfatiza el fortalecimiento de las ciencias exactas con la intencionalidad de mejorar los resultados de las pruebas educativas nacionales e internacionales, no obstante apunta Marín (2018) “desde la obediencia de las instituciones y la norma, a través de acciones pedagógicas no diferenciadas de las ya practicadas habitualmente por la escuela” (p.96), en este aspecto, es pertinente determinar en la óptica del MEN acerca de la educación formal, el afán de promocionar el ordenamiento civil en detrimento de la formación crítica, aunado a esta situación y en segunda instancia, fue posible reconocer en la visión de JEC de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) concebida en las *Bases para el Plan sectorial de educación (2012)*, un modo de lograr una formación integral y desarrollo axiológico integrado con el deporte escolar, junto con las ciencias humanas y otras áreas de formación (Blanco, Y., et al. 2014), buscando así, conforme al profesor

Marín (2018) “potenciar aprendizajes para el buen vivir a través de estrategias pedagógicas alternativas [...] a las usadas por la escuela, como posibilidad de dinamizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje” (p.96), por consiguiente, la postura de la SED acerca de los procesos de formación se encontró acorde con experiencias formativas más dinámicas, menos instituidas y más instituyentes, ahora bien, resultó pertinente señalar tales diferencias sobre las significaciones respecto a la gestión educativa en el Distrito Capital y es justo en esa línea de argumentación donde se prosigue la presente reflexión.

Partiendo de lo expuesto hasta el momento, es posible observar a las EB-IDRD en calidad de espacios que surgieron de una misma visión, la de lograr ofrecer inicialmente una ampliación de la jornada escolar para estudiantes por parte del MEN y de la SED, con el objetivo de promover hábitos de vida saludable, fomentar la cultura ciudadana, contrarrestar actos delictivos y contribuir con cambios de comportamiento, por medio de diferentes ejercicios físico-deportivos ofertados a estudiantes de educación básica y media en un principio, para luego incluir dentro de sus actividades a cualquier menor de edad y posteriormente, integrar diversas habilidades cognitivas y/o de motricidad (entiéndase por diferentes expresiones de retraso mental, autismo, Síndrome de Down, paresias y plejias) de las personas de 6 años de edad en adelante. Por ende, para lograr comprender los antecedentes de las EB-IDRD, es importante precisar; la gestión gubernamental, las acciones pedagógicas y las visiones conceptuales sobre el aumento del tiempo escolar, además, resulta crucial diferenciar la discusión sobre la ampliación de la jornada escolar respecto a la del aumento del tiempo escolar, siendo esta última la que abarca toda práctica educativa que no se considera oficialmente dentro del sistema educativo oficial, ergo no se encuentran restringidas por los lineamientos curriculares y los estándares de la educación formal en Bogotá.

Se resaltaba previamente, las diferencias entre las jornadas educativas formales, las cuales se pueden entender en dos grupos diferentes de acuerdo a los lineamientos curriculares y los estándares de la educación en Colombia, la primera es; (i) la jornada escolar completa y/o única, definida en la Ley N°115 (1994) como “el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial, durante cinco días a la semana al estudiantado para su formación integral a través de la realización de las actividades académicas en áreas obligatorias y fundamentales²⁵” (artículo 85), esta jornada se caracteriza por no ser voluntaria, pues, se puede entender en los artículos 23, 31 y 32 de la misma ley, que una vez los centros de formación prestan el servicio educativo, el estudiantado no puede optar por no asistir y deben desarrollar las tareas curriculares establecidas y aprobar así el año lectivo. Por otro lado; la segunda franja horaria reconocida oficialmente es; (ii) la jornada escolar complementaria, la cual, de acuerdo a la Ley N°508 de 1999, reglamentada por los Decretos 348 de 2000 y 1729 de 2008, y Leyes N°633 de 2000 y N°789 de 2002, consiste en programas que refuerzan los desarrollos curriculares de los establecimientos educativos, no obstante, también existen espacios no contemplados acorde a las jornadas formales educativas descritas, al respecto, se procedió a realizar una descripción de dichos momentos.

En la línea de lo mencionado, el concepto de prácticas educativas que no se consideran oficialmente escolares, pueden comprenderse igualmente en dos conjuntos principalmente; una es la jornada escolar extendida, durante la cual se producen actividades extra curriculares de refuerzo para algunos grupos de estudiantes, estas lecciones se llevan a cabo por fuera del cronograma académico de las áreas fundamentales y obligatorias, que no se encuentran integradas al currículo

²⁵ Las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, acorde al artículo 23 de la Ley 115 (1994) son; 1. Las ciencias naturales y educación ambiental; 2. Las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 3. La educación artística; 4. La educación ética y en valores humanos; 5. La educación física, recreación y deportes; 6. La educación religiosa; 7. Las humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas, y 9. La tecnología e informática. Dichas áreas fundamentales de la formación necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el PEI, abarcando un mínimo del 80% del plan de estudios de las IED.

y no hacen parte del plan de estudios de las instituciones educativas. En paralelo, el otro conjunto de prácticas no valoradas oficialmente a modo de jornada de escolarización son; las estrategias de uso del tiempo libre, las cuales pueden comprenderse, atendiendo al pedagogo Rafael Mendiá (1991) igual a “una serie de actividades dirigidas al descanso, diversión, esparcimiento con carácter liberatorio, gratuito, hedonístico, personal, con una actitud activa, participación social, participación cultural y desarrollo personal” (p.33), en tal caso, el uso del tiempo libre puede enfocarse en la formación integral de las personas a través de aprendizajes desarrollados pedagógicamente en diversas áreas no necesariamente académicas, ni que deban estar obligatoriamente integradas a un currículo, o ser parte de un plan de estudios de una institución educativa oficial. En otra arista de las estrategias de uso del tiempo libre, la profesora Ligia Sánchez (2013) y un grupo de investigadores del ocio y la salud, enfatizan sobre la importancia de gestionar proyectos para el tiempo libre entorno a una; dimensión individual, donde los seres humanos puedan reconocerse y moldearse a sí mismos y otra; dimensión colectiva o comunitaria, en que las personas se desarrollan como sujetos cívicos y solidarios, compartiendo vivencias con los demás e implicándose en la solución de los problemas del entorno, estrechando de esta manera lazos y/o vínculos con otras personas que persiguen objetivos comunes, en este sentido, tuvo lugar preguntarse ¿cuál ha sido el manejo que se le ha dado al tiempo libre y de ocio, por parte de las Instituciones Educativas Distritales? A modo de respuesta, se halló que la SED organizó el aumento del tiempo escolar buscando integrar el tiempo libre y de ocio a través de una serie de convenios con entidades públicas y privadas – por ejemplo cajas de compensación familiar iguales a Colsubsidio y Cafam, junto con clubes deportivos de tenis, fútbol y natación –, contando con personal formado en habilidades pedagógicas para brindar conocimientos afines con la

implementación de varios ejes temáticos transversales²⁶, implementados en los Centros de Interés (CI), los cuales se revisan en seguida.

Los CI se idearon a manera de espacios para el desarrollo integral de los estudiantes-deportistas, ofreciendo más tiempo de formación dirigido a la posibilidad de llevar a cabo la transformación de la realidad social a través de más aprendizajes y prácticas deportivas que eran abordadas superficialmente en las jornadas escolares formales, siendo estas; el fútbol, el baloncesto, el teatro, las artes plásticas, las ciencias sociales, la historia, la música, la botánica y las tecnologías de la información y la comunicación, en consecuencia, los fundamentos pedagógicos de los CI según se aclara en el informe *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico (2014)*, se basan en el método educativo de *la escuela por la vida y para la vida* del pedagogo Ovide Decroly, que “permite a los maestros, maestras y estudiantes abordar un conjunto de conocimientos culturales básicos, en torno a un tema central, elegidos en función de las necesidades y los intereses de los grupos estudiantiles” (p. 51), desde esta perspectiva teórica, toda acción formativa parte de las vivencias precedentes a la escolarización de los educandos, es decir, del conocimiento previo al realizado en los centros educativos, por ende, el profesorado es pensado como mediador que ayuda a los grupos de sujetos a identificar sus intereses y capacidades. Conforme a lo expuesto, resultó necesario explicar con más detalle los antecedentes de la

²⁶ Atendiendo la investigación de la maestría en educación realizada en la UPN, por el profesor Diego Marín (2018), son cuatro los ejes transversales para la integración curricular del tiempo libre y de ocio; el primero, es el eje de ciudadanía y convivencia, con el “se busca que educadores susciten en el estudiantado, reflexiones por el mundo en el que viven y generar acciones para transformarlo; el segundo eje es de enfoque de género, [...] orientado a elucidar las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres, así como sus causas y posibles transformaciones; con el tercer eje de enfoque diferencial se promueve [...] la transformación de imaginarios sociales, donde la diversidad es un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano; por último, con en el eje de tecnología [...] se busca la producción, tratamiento, divulgación, automatización y flujo de información, haciendo de la tecnología una disciplina dinámica, consciente e intencionada” (p.88), en cierta forma, pude apreciar en estos ejes transversales un direccionamiento hacia la formación integral, sin embargo, en el transcurso de mi análisis descubrí igualmente la forma aislada en que se desenvuelven aspectos referidos a estos ejes, sin que se haya logrado del todo dicha transversalidad de saberes.

ampliación de la jornada escolar, con el objeto de lograr describir los énfasis pedagógicos inmersos en las EB-IDRD a manera de estrategia de uso del tiempo libre y de ocio, el lapso de tiempo abarcado fue desde el año 2012 cuando se inició el programa de las escuelas de formación deportiva, hasta el año 2020, cuando terminó la Alcaldía de Enrique Peñalosa, así pues, el orden del próximo análisis de los diferentes enfoques del sistema de educación se adelantará acorde al siguiente esquema:

Programas educativos de la ampliación de la jornada escolar de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012-2020)			
ALCALDÍA de	CUATRIENIO	NOMBRES DEL PROGRAMA	SIGLA
Gustavo Petro	2012-2014	Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40	CEAFI 40x40
	2014-2016	Jornada Escolar 40 horas semanales	JE40hs
ALCALDÍA de	CUATRIENIO	NOMBRES DEL PROGRAMA	SIGLA
Enrique Peñalosa	2016-2020	Tiempo Escolar Complementario	TEC

Tabla 2. Ampliación de la jornada escolar de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012-2020). Elaboración propia

Las anteriores orientaciones, dejan ver tres distintas denominaciones del aumento del tiempo escolar gestionadas por varios alcaldes del Distrito Capital, con base en esta secuencia cronológica, se prosigue con el presente estudio del manejo de las franjas horarias de escolarización.

Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40

En la tabla previa se aprecia el inicio de la ampliación de la franja horaria en los centros educativos públicos de Bogotá, con el gobierno de Gustavo Petro (del 1 de enero de 2012 – al 19 de marzo de 2014), cuando, a través del proyecto 889 de la Jornada educativa de 40 horas semanales de junio de 2012, la SED creó el programa educativo Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40 (CEAFI 40x40) con el objetivo de ampliar en forma progresiva la jornada escolar en las Instituciones de Educación Distrital (IED), asumiéndose a modo de estrategia con la que se buscó combinar la implementación de la jornada escolar completa y/o

única junto con la ampliación de la jornada escolar complementaria en instituciones educativas con doble jornada a manera de plan para garantizarle a sus estudiantes, la formación integral en saberes que, según el profesor Gustavo Púa (2018):

los condujeran a cultivar su ser a través del arte, del deporte, la ciudadanía y un conjunto de ciencias y tecnologías a partir de 7 componentes: alimentación, transporte, dotaciones escolares, infraestructura, talento humano, desarrollo curricular y movilidad escolar (p.16).

Con esta orientación, parece que el sistema educativo de Bogotá se inclinó por integrarse más con actividades artísticas, aun así todavía faltaba poner a prueba lo puesto sobre el papel, por consiguiente, a través de un convenio interadministrativo en 2013 se implementó el programa en un grupo piloto de 25 colegios coordinados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y la SED, entre otras entidades de la ciudad, particularmente las vinculadas al sector educativo, cultural, recreativo y deportivo – cajas de compensación familiar y centros culturales –, además de otros operadores en los diferentes frentes de la actividad logística y administrativa, guardando varios objetivos de índole pedagógico que se explican a continuación. El principal objetivo de la SED al diseñar el programa CEAFI 40x40, fue el de extender el tiempo que permanecían el estudiantado en las IED a 40 horas semanales, durante ese mismo año – y en consecuencia a la ampliación de la jornada escolar – la SED definió otras propuestas educativas que pretendían ser más innovadoras e incluyentes respecto a la educación y la jornada escolar convencional, algunas de estas propuestas estaban dirigidas a la primera infancia como fue el caso de las ludotecas distritales, las cuales eran un espacio público donde se impartían talleres para el desarrollo mental y psicomotor de menores de edad, en puntos de encuentro de madres gestantes y lactantes con quienes se realizaban talleres promocionales de hábitos saludables y de la estimulación cognitiva²⁷. En paralelo, entre los diferentes programas educativos que resultaron de

²⁷ Recuperado el 24 de mayo de 2020, de <https://www.idrd.gov.co/recreacion/infancia/ludotecas-distritales>

esta gestión educativa, surgieron otros espacios que reconocían en el deporte una práctica que lograba involucrar a diferentes personas en actividades que fomentaban la convivencia, la educación corporal, hábitos saludables, la participación comunitaria y formas constructivas de habitar los espacios de la capital en general, es así que en 2012, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) a través del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) crean a manera de estrategias de uso del tiempo libre dos proyectos; siendo uno Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias, centrado en la afiliación y capacitación de jóvenes en disciplinas deportivas de modalidades urbanas no convencionales iguales a skateboarding, BMX, malabarismo, entre otras²⁸, y, el segundo; el de las Escuelas de mi Barrio (EB) que incorporó ejercicios físico-deportivos dirigidos a menores de edad – escolarizados o no – incluyendo actividades similares a baloncesto, fútbol y natación para diferentes habilidades cognitivas y/o de motricidad de las personas mayores de 6 años en adelante, este último espacio resultó interesante, porque se logró apreciar que al no estar delimitadas estas dinámicas del deporte por el currículum oficial o los proyectos educativos institucionales, en las EB se producían experiencias deportivas de una naturaleza más libre y espontánea, donde no se buscaba aprobar créditos académicos, obtener buenas calificaciones ni acreditar logros, en estos ejercicios formativos los grupos de estudiantes-deportistas dedicaban su tiempo libre y de ocio a participar en prácticas de autocuidado que las alejaban de la delincuencia, además de prevenirlas sobre el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo²⁹ y de cualquier otra acción que pudiera llegar a perjudicar su salud, con base

²⁸ Para ampliar esta información, se puede consultar la publicación de la SCRD *El libro DUNT. Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (2015)*, las características mencionadas se encuentran con mayor detalle en la página 20.

²⁹ Las conductas sexuales de riesgo acorde con Antón & Espada (2009) “implican una exposición de la persona a una situación [asociada con su sexualidad] que pueda generar algún daño sobre su salud o sobre la de otra persona, especialmente por la posibilidad de transmitir el VIH/SIDA” (p. 344). En este mismo sentido, atendiendo a Uribe, A., et al. (2016) “las conductas sexuales de riesgo son entendidas a manera de aquellas situaciones [relacionadas con la sexualidad] que tienen el potencial de provocar daños en el desarrollo de la persona, y además tienen la capacidad

en lineamientos pedagógicos heredados de la ampliación de la jornada escolar en IED, en esta línea de análisis se prosigue la descripción analítica.

Retomando, las orientaciones pedagógicas generales acerca de la ampliación de la jornada escolar se consolidaron en el documento *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40 (2014)*, donde se explicitaron las acciones en dirección a la transformación curricular y pedagógica del sistema educativo de Bogotá, suscribiendo convenios entre la SED y algunas entidades públicas y privadas conformando así los Centros de Interés hacia la población de referencia, adicionalmente, apostando por una educación para la ciudadanía y la convivencia, la SED planteó en el mismo documento del CEAFI 40x40 (2014) la Reflexión-Acción-Participación (RAP) en calidad de:

método pedagógico con el cuál se desarrollaría el programa CEAFI 40x40, este método está inspirado en el aprendizaje reflexivo experimental de Peter Jarvis, en la investigación acción participativa de Fals Borda y, por supuesto, en la educación popular de Paulo Freire (p.7).

Con esta vinculación de referentes teórico-pedagógicos, la SED buscó asegurar vivencias formativas que le permitieran a toda la comunidad educativa, descubrirse en calidad de protagonistas de su realidad, al mismo tiempo, identificándose en virtud de sujetos con capacidad de reflexión, de diálogo, de organización y de transformación de su contexto urbano a través de la construcción de saberes por medio de interacciones significativas entre profesorado, estudiantado y sociedad. Respecto a los presupuestos descritos, la SED diseñó el método pedagógico RAP en torno a cinco fundamentos delimitados, precisamente en el texto del *CEAFI 40x40 (2014)*, estos componentes son los siguientes:

para afectar el bienestar y la salud integral del individuo. [...] a ello también puede sumarse el desconocimiento y falta de información sobre temas como el autocuidado [y Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)]” (p.28).

- Construir procesos democráticos en la comunidad educativa con base en relaciones humanas, en lugar de relaciones de poder fijadas jerárquicamente.
- Pensar y actuar la práctica educativa en la pluralidad, partiendo de las necesidades, potencialidades e intereses de la comunidad educativa.
- Hacer de la práctica educativa un ejercicio de reflexión y acción, donde los aprendizajes emerjan de lo teórico en interacción con experiencias de la vida cotidiana.
- Disposición de la comunidad educativa hacia el aprecio de ideologías, posturas y acciones diferentes a las propias, con el ánimo de aprender en la diferencia.
- Reconocer a las instituciones educativas desde una perspectiva de territorio que puede transformar y ser transformado por la comunidad educativa, valorando sus particularidades específicas (ambientales, socioeconómicas, históricas, políticas, etc.).

Las características descritas del método pedagógico RAP, delimitaron el propósito del CEAFI 40x40 por vivir la diversidad en el aula, con una mirada inclusiva en la que se aprendiera en la pluralidad étnica, de género, cultural y con la variedad de cuerpos y corporalidades existente en la capital de Colombia, ahora bien, en una segunda fase de retroalimentación entre directivas, profesorado y la secretaría y ministerio de educación, el CEAFI 40x40 pasó a la siguiente fase de implementación descrita en el siguiente apartado.

Jornada Escolar 40 horas semanales

La siguiente fase de implementación de la jornada única escolar y/o completa sucedió entre el 20 de marzo de 2014 y el 1 de enero de 2016, cuando el documento de la SED *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40 (2014)*, se ofreció para su socialización y deliberación a la comunidad educativa a manera de revisión con base en las experiencias acontecidas en las instituciones educativas por el profesorado de cada uno de los colegios del

primer grupo piloto participante del CEAFI 40x40, quienes aportaron sugerencias desde sus propias vivencias para la construcción de una segunda fase de la ampliación de la jornada escolar, obteniendo como resultado, los lineamientos para las áreas de: ciencias sociales, artes, ciencias naturales, educación física, educación para la ciudadanía, humanidades, matemáticas y segundo idioma (por lo general el idioma inglés), con el objetivo de orientar las acciones de transformación curricular en las IED con miras a lograr la excelencia académica y la formación integral.

En este punto, es de anotar que en el año de 2014 hubo varios alcaldes en la capital³⁰, esto produjo una serie de modificaciones en la gestión de la educación pública, las cuales finalmente hicieron que la agenda de la ampliación de la jornada escolar se estableciera por el decreto 546 de 2015 en forma de política oficial, denominada según Vargas & Rubio (2015) *Jornada Escolar 40 horas semanales*, este programa fue finalizando en el año 2016 luego de agotarse los recursos económicos y darse un cambio en la dirección de la alcaldía de Bogotá por Enrique Peñalosa en lugar de Gustavo Petro. Partiendo de esta ubicación, con la Jornada Escolar 40 horas semanales (JE40hs) se quiso generar en la educación pública del Distrito Capital, acorde a la investigación de la maestría en educación de la UPN del profesor José Rodríguez (2016), los siguientes avances:

- La ampliación de las plazas magisteriales en todos los ciclos educativos, de manera consecuente con la ampliación de la jornada escolar.
- Más posibilidades de capacitación para el magisterio en temas relacionados con las actividades ofertadas por la JE40hs.

³⁰ Durante el primer semestre del año 2014 fue designado en calidad de alcalde encargado inicialmente Rafael Pardo (20 de marzo-21 de abril) y posteriormente a la alcaldesa encargada María Maldonado (21 de abril-23 de abril) en el Distrito Capital, debido a cargos político-jurídicos que asumía durante ese momento el alcalde investido por elección popular Gustavo Petro. Tanto Pardo como Maldonado continuaron con las políticas públicas educativas relacionadas con la JE40hs, programa educativo que retomó Gustavo Petro, el 23 de abril de 2014, cuando fue restituido finalmente como alcalde de Bogotá y con el que terminó su administración respecto a la educación pública.

- Incremento de varios recursos físicos (infraestructura, dotaciones, alimentación, transporte, etc.) para las IED.
- El diseño e implementación de un currículo integral para las instituciones educativas formales de Bogotá, centrado en el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y científico, además del aprovechamiento del tiempo libre y de ocio en la escuela y en el entorno.

En coherencia con las proyecciones descritas, en el transcurso del año 2014, se ratificaron en conjunto los programas que operaban a manera de estrategias de uso del tiempo libre vinculados con el IDRD, como los Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT) y las Escuelas de mi Barrio (EB), las cuales no se encontraban vinculadas directamente con la JE40hs ni estaban dirigidas exclusivamente hacia estudiantes de educación básica y media, pero que sí devenían de los planes de la SED para consolidar la ampliación de la jornada escolar, sobre todo para incluir cada vez más a las diferentes comunidades de las localidades de Bogotá que no se tenían en cuenta dentro de las actividades de la JE40hs, como los menores y mayores de edad desescolarizados y las personas con diversas habilidades cognitivas y/o de motricidad (diferentes grados de retraso mental, autismo, Síndrome de Down, paresias y plejias), además de incluir deportes adicionales. En relación con la previa argumentación y antes de iniciar con la caracterización del IDRD y de las escuelas de formación deportiva, se presentará un análisis de la gestión de la ampliación de la jornada escolar adelantada por el alcalde Enrique Peñalosa, con el fin de explicar por qué el programa del Tiempo Escolar Complementario (TEC) dirigió más sus prácticas educativas hacia la comunidad escolarizada, en contraste con las Nuevas Tendencias Deportivas (nombrado inicialmente DUNT hasta 2016) y las EB-IDRD, siendo estos los programas tal vez más incluyentes de la población en las localidades de la ciudad de Bogotá hasta el año 2020.

Tiempo Escolar Complementario

De forma preliminar, se mencionaba que al ser elegido Enrique Peñalosa nuevo mandatario en la Alcaldía Mayor de Bogotá (del 1 de enero de 2016 - al 1 de enero de 2020) también cambió el programa educativo de la JE40hs por el TEC, el cual según la gerente del proyecto, Sandra Gavilán, tenía alrededor de 35 Centros de Interés y más de 70 mil estudiantes que se encontraron activos en espacios relacionados con este programa en 17 localidades de la capital, partiendo de este ordenamiento, las actividades deportivas propuestas por la alcaldía buscaron que los grupos de escolares se desarrollaran en escenarios de nuevos aprendizajes e hicieran amigos en ambientes seguros y de manera saludable³¹, en consecuencia, el TEC contó con personal capacitado en diferentes áreas y en varios niveles de formación – desde técnicos y tecnólogos, hasta profesionales con especialización – buscando garantizar que el aumento del tiempo escolar contara con el talento humano necesario para ofrecer experiencias educativas, que pasaran de 6 a 8 horas diarias, equivalentes a 40 horas semanales de aprendizaje en todos los ciclos desde la primera infancia hasta el grado 12 en IED, sin embargo, en contraste a las anteriores declaraciones, en el estudio realizado en la maestría en educación de la UPN al currículum del TEC, el profesor José Rodríguez (2016) encontró que este proyecto se acercaba más a un enfoque técnico, puesto que la praxis pedagógica, los contenidos disciplinares y el contexto social no se terminaban por integrar del todo en esta nueva propuesta para el aumento de la jornada escolar, en su lugar de acuerdo a Rodríguez (2016), estos elementos tendían en mayor medida a desarrollarse paralelamente en una jornada escolar desarticulada donde:

³¹ La entrevista completa a la gerente del programa del TEC, puede consultarse en el comunicado *Desafío TEC: un Festival de Verano inolvidable*, recuperado el 25 de abril de 2021, de <https://www.idrd.gov.co/noticias/desafio-tec-festival-verano-inolvidable>

la visión de la evaluación se planteaba desde lo sumativo, la obtención de resultados, de objetivos alcanzados, calificaciones, mediciones y rendición de cuentas. Esto reducía el papel de la evaluación a una prueba técnico instrumental para atender políticas educativas, favoreciendo procesos de estandarización (p.144).

Este contexto y acontecimientos descritos, significaron que la gestión en la praxis del TEC se encontrara en contravía respecto a los planteamientos dispuestos en el documento sobre el *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Orientaciones generales (2014)*, lo que resultó ser – y aún hoy en día – un gran obstáculo para solucionar en cuanto a la consolidación de la jornada escolar completa y/o única en la ciudad de Bogotá. Por su parte, las estrategias de uso del tiempo libre relacionadas con la práctica deportiva han resultado mejor libradas dentro y fuera del sistema educativo formal, debido a su falta de rigidez y de burocracia en razón de indicadores y estándares educacionales, por ello y con la finalidad de ahondar en dichas estrategias, se procederá a especificar el funcionamiento del instituto del Distrito Capital que gestionó las escuelas de formación deportiva en Bogotá.

Aproximación al Instituto Distrital de Recreación y Deporte

En el contexto descrito previamente, el IDRD se creó mediante el Acuerdo N°4 de 1978 del Concejo de Bogotá adscrito a la SCRD como un establecimiento público dedicado a promover la recreación, el deporte, el buen uso de los parques y el aprovechamiento del tiempo libre³², este instituto distrital ofrece actualmente los servicios de préstamo de escenarios deportivos y recreación gratuita por medio de sus diferentes programas para grupos escolares, personas con diversas habilidades cognitivas y/o de motricidad y adultos mayores, entre las principales funciones del IDRD se pueden encontrar; fomentar el deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre y de ocio en el ámbito territorial del Distrito Capital, con el fin de contribuir al

³² IDRD Orígenes. Recuperado el 17 de marzo de 2019, de <https://www.idrd.gov.co/origenes>

mejoramiento físico y mental de sus habitantes, además de financiar y organizar competencias y certámenes deportivos nacionales e internacionales con sede en Bogotá, también el IDRDR vigila y supervisa la correcta administración y el buen funcionamiento del sistema distrital de parques y de los escenarios recreativos y deportivos, además de velar por incentivar las actividades recreativas y la práctica deportiva no competitiva, siendo el caso de la Ciclovía, la Recreovía y otros eventos enfocados en la recreación comunitaria y el sano mantenimiento del estado físico y mental. Con estas metas, desde el año 2012 el IDRDR organizó una serie de espacios educativos que coexistieron, ya sea en calidad de renovación de la ampliación de la jornada escolar, o a manera del aumento del tiempo escolar en relación con el deporte en las Escuelas de mi Barrio (EB), proyecto distrital que se describe a continuación.

Características de la práctica deportiva de las Escuelas de mi Barrio

Referido a lo que se mencionaba sobre las EB, estas ofertaban³³ espacios de interacción comunitaria incluyente en 19 de las 20 localidades de Bogotá – excepto Antonio Nariño en 2019 –, donde la población de referencia participaba de aprendizajes a través del deporte, guardando el propósito de fomentar hábitos de vida saludable y la cultura ciudadana, en consecuencia y con el ánimo de generar cambios de comportamiento en la población de la capital, las actividades de las EB se realizaban 3 días a la semana durante 1 hora al día, consistiendo en deportes convencionales y de nuevas tendencias iguales a taekwondo, judo, karate, natación, entre otros ejercicios dirigidos a menores de edad, además existían espacios para el deporte adaptado hacia diferentes expresiones de retraso mental, autismo y Síndrome de Down, desde los 6 años sin límite de edad, es de anotar,

³³ Las EB-IDRD operaron hasta el mes de marzo del año 2020, debido a las medidas sanitarias adoptadas por el gobierno nacional y el Distrito Capital para afrontar la pandemia del virus COVID-19, acontecida en todo el mundo desde el año 2020. La crisis sanitaria causada por este virus, permaneció vigente hasta la fecha de terminada la presente investigación.

que las ofertas deportivas permanecían sujetas a las posibilidades y directivas de cada localidad³⁴. Conforme a lo descrito, las EB-IDRD se encontraban ubicadas en los escenarios del sistema distrital de parques que administra el IDRD – son Parques de Bolsillo, Parques Vecinales, Parques Zonales y Parques Metropolitanos – así mismo, en determinados salones comunales previamente autorizados³⁵, de acuerdo con esta información, se hizo factible reconocer en las prácticas deportivas de las EB-IDRD un espacio público abierto para el deporte formativo como se dispone legalmente en Colombia en la ley general del deporte (Ley N°181 de 1995) dentro del marco de referencia de la educación no formal acorde a lo establecido en la ley general de educación (Ley N°115 1994). Aunado a la legislación colombiana en deporte y educación, a continuación, se elabora un análisis de las observaciones efectuadas hasta el momento.

En atención a las aclaraciones mencionadas, las EB-IDRD convocaban a las personas de la capital para que realizaran su iniciación deportiva en el aprendizaje de habilidades motoras en un deporte específico, este proceso de iniciación deportiva consistía en la intervención de profesionales, técnicos y tecnólogos de la pedagogía del deporte a manera de un elemento diferencial en la formación deportiva frente a un ejercicio convencional realizado en un gimnasio o de entretenimiento ocasional, por tal motivo, es concebible valorar a las prácticas deportivas de las EB-IDRD igual a deporte formativo, por el que se desarrollaban ejercicios de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento de habilidades motrices específicas de disciplinas deportivas, ya que el deporte formativo y las EB acontecían en su momento, tanto en los programas del sector educativo formal como no formal, igualmente en los programas desescolarizados de las escuelas de formación deportiva acorde con la Ley N°181 de 1995 en su artículo 16, en tal caso,

³⁴ Recuperado el 2 de mayo de 2020, de <https://www.idrd.gov.co/escuelas-mi-barrio>

³⁵ Recuperado el 19 de octubre de 2019, de <https://conexioncapital.co/inscribir-hijo-escuelas-deportivas-barrio/>

se determinó también en las dinámicas físico deportivas llevadas a cabo en las EB un elemento importante de formación integral, noción que se puede entender según la profesora Adriana Alcaraz (2015) similar al “conjunto de aprendizajes académicos, culturales, deportivos y sociales que obtienen los estudiantes, permitiéndoles fortalecer una personalidad crítica, creativa y participativa a través de las diferentes actividades que ayudan a desarrollar habilidades, aptitudes, competencias y talento” (pp.1-2), bajo esta premisa, promover la formación integral de un estudiante-deportista implica estimular su crecimiento en relación con la educación emocional, racional y ética, pero también corporal y es justo en esta dimensión humana, donde las Escuelas de mi Barrio hacen hincapié a través de las prácticas deportivas.

Con base en lo referenciado entonces, se hace admisible estimar que con la jornada escolar completa y/o única la Alcaldía Mayor de Bogotá ha tratado de estructurar una apuesta educativa en el Distrito Capital con la cual lograr la formación integral de grupos poblacionales, y por ende, donde se reconoce en el deporte un aspecto fundamental de la vida personal y colectiva, al fomentar el talento y la creatividad de quienes lo practican, sin embargo, de acuerdo con el maestro Alfonso Tamayo (2015), la apuesta por este tipo de jornadas escolares:

requiere más tiempo para los estudiantes, más espacios de discusión para los profesores, más proyectos y programas orientados a trabajar en equipo para llenar los vacíos socioculturales, cognitivos y éticos que caracterizan las configuraciones sociales como la familia, el barrio, la ciudad y el país (p.13).

Los argumentos expuestos indican el hecho de que la jornada escolar completa y/o única en el Distrito Capital, requiere todavía de más trabajo para hacerla parte de una política de fortalecimiento de la estructura educativa de la capital y cambiar así su realidad social, del mismo modo, en cuanto a las EB-IDRD, se estimó en este programa las bases para erigir la apertura de espacios de participación ciudadana que facilitaran el acceso a la comunidad a otras formas de desarrollo personal y colectivo, diferentes a otras ocupaciones que la población capitalina puede

llegar a encontrar en el conflictivo y difícil contexto de Bogotá, en todo caso, solo mediante la investigación, reflexión y acción pedagógica, acorde con el profesor Tamayo (2015) se:

revelará las insuficiencias de la política gubernamental en educación, conduciendo al magisterio a anteponer con fortaleza argumentativa y organizativa sus propias concepciones y elaboraciones como corresponde a una comunidad académica profesional que se autorregula, tiene identidad y ejerce su autonomía en el campo que le es propio: la pedagogía (p.13).

Partiendo de esta ubicación, se contempló que la tarea de repensar el sistema educativo implica desplegar diversas estrategias pedagógicas en dicho sistema, a fin de acabar con la homogeneidad de la enseñanza, a razón de que los estudiantes-deportistas poseen distintos ritmos, distintas historias, distintos contextos, y la pedagogía en este caso, debe poder albergar esa diversidad, y en esto los profesionales del deporte tienen muy buenas lecciones gestionadas dentro de las EB-IDRD, además en Colombia existe una mirada de la pedagogía denominada la Educación Corporal de Elena Gallo (2011 y 2014), que muestra una posibilidad de enseñar en la diversidad, en la ética y el humanismo, despertando en los seres humanos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en un ejercicio de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico, teniendo en cuenta la particularidad de las formas culturales existentes en el país, sobre este y otros razonamientos de la pedagogía conectada a las emociones, se abordarán en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Pedagogía de lo Sensible, una Búsqueda por la Construcción de Vínculos Comunitarios



El proyecto estético formula un ideal de humanidad, en respuesta a las condiciones propias del racionalismo y les confiere prioridad a los sentimientos.
(Gallo, L. 2011, p.29)

En el presente capítulo se elaboró una comprensión de la Pedagogía de lo Sensible como una configuración de la Pedagogía Crítica desde la cual se logró examinar la categoría de cuerpo dentro de la práctica deportiva articulada con las vivencias de participantes de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD), ya que en este programa deportivo se consiguió identificar experiencias educativas que lograron trascender la idea de cuerpo domesticado, controlado y ordenado mediante procesos formativos cuyos intereses no se enfocaban en alcanzar estándares fijados en currículums de la educación formal. Partiendo de estas consideraciones y en primera instancia, concerniente al estudio sobre el pensamiento crítico en la educación en Henry Giroux (2001) la Pedagogía Crítica “ha de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (p.65), este argumento indica que la Pedagogía Crítica, promueve la dignificación del ser humano, desempeñando así un papel central en la superación de la exclusión y la desigualdad, además del rescate del sentido político y del valor ético en la práctica pedagógica, no solo en los espacios de la educación formal, si no en todos los escenarios en donde se desarrollan acciones de transformación socioculturales. En el mismo sentido, las maestras Piedad Ortega y Diana López (2009), afirman que la Pedagogía Crítica en el actual contexto Latinoamericano y colombiano:

es una estrategia para la denuncia y el anuncio: denuncia de nuestras condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicos, políticos, culturales, educativos y subjetivos); y de anuncio, desde la posibilidad de implicarnos con “el otro”, de hacerme responsable y en esa medida comprometerme en la lucha por construir modos de vida más justas, democráticas y solidarias (p.35).

Bajo esta concepción, se contempló a la Pedagogía Crítica igual a una práctica política, colectiva y cultural en tanto traza la emancipación de la población en el momento en que se empieza a cuestionar las formas de sumisión humana que generan inequidades, junto con promover el rechazo a las relaciones sociales que descartan la diferencia y al consolidar la resistencia a la subordinación del propósito de la escolarización a intereses del mercado de consumo. Ahora bien, dentro de este reconocimiento acerca de la Pedagogía Crítica, se encontró una mirada nueva de la presente investigación del ámbito deportivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los argumentos del maestro Jordi Planella (2017) sobre la Pedagogía de lo Sensible, la cual “intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde una óptica negativa” (p.121), con este punto de vista, se hizo posible valorar al cuerpo como una construcción colectiva a manera de nexo para examinar la práctica deportiva y los discursos pedagógicos referidos al cuerpo en la modernidad, así mismo, se pudo diferenciar en la Pedagogía de lo Sensible un ejercicio de pensamiento crítico según los planteamientos de los maestros Marc Pallarès, Joan Traver y Jordi Planella (2016), entorno a dos elementos fundamentales:

primero, tener presente que no tenemos un cuerpo, sino que el cuerpo somos nosotros mismos. De esta manera, la pedagogía se aleja del modelo dual en el que se nos concibe como cuerpo-alma. El segundo, que la pedagogía de la corporeidad se desarrolle partiendo de los elementos corporales, sobre todo a partir de los sentidos, por eso se debe basar en una pedagogía sensible que permita poner en circulación los sentidos de los educandos. [...] Podemos ver en este tipo de Pedagogía una Pedagogía que se abre a las posibilidades del cuerpo pero que a la vez busca despertar al educando, no dejarlo dormido, darle la palabra y, en cierta forma, permitirle circular» (pp.147-148)

Con base en estos elementos se consiguió identificar, en lo referente a la perspectiva crítica de un cuerpo educado, la potencia de realizar prácticas deportivas en torno a la Pedagogía de lo Sensible en función de interpretar y reestructurar distintos aspectos de la realidad nacional – educativa, social y económica –, esta postura, ubica a los educadores del deporte en una práctica de reformulación del cuerpo que tenga como objetivo configurar una valoración simbólica de los seres humanos donde no sean dominados, segregados o colonializados, despertando así, una nueva conciencia pedagógica en que las emociones y los sentimientos de los sujetos, sean un aspecto relevante – más no limitante – en los procesos de formación.

En la línea de lo expuesto hasta ahora, las nociones de emoción y sentimiento, requieren un análisis conceptual o, si se quiere, terminológico, considerándose necesario ver en detalle para no generar confusión tras la argumentación en el presente capítulo. Conforme a la aclaración precedente, según el médico, biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana (2001) "las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales [...] No hay una acción humana, sin una emoción que la fundamente y la haga posible" (p.16), aunado a lo anterior, para el neurocientífico y médico neurólogo portugués António Damásio (2005) "un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamiento con determinados temas" (pp.85-86), además Damásio (2005) señala que "las emociones preceden a los sentimientos tanto en el momento de experimentar una emoción, como evolutivamente" (p.34). Los argumentos antes expuestos indican el hecho de que las emociones son estados transitorios producidos rápida e inconscientemente por reacciones físicas acontecidas en el cuerpo, por el contrario, los sentimientos se forman al pasar más tiempo, cuando la consciencia interviene a los estímulos causados por las emociones, así, las emociones siempre van primero provocando después los

sentimientos, con estos presupuestos, se hace posible reivindicar en el ámbito educativo expresiones de lo sensible, las cuales son, de acuerdo a la maestra Elena Gallo (2014):

[...] prácticas educativas relacionadas con el cuerpo, el arte y la motricidad que guardan una estrecha conexión con percepciones, afectaciones, sentimientos y pasiones que pueden entenderse como condiciones de sensibilidad en clave pedagógica (pp.201-202).

En virtud de los argumentos planteados, el reto existente en la posición de educador deportivo es la de superar el dominio de lo técnico en la práctica deportiva, además al concebir esta última desde expresiones de lo sensible, permitió valorar más, según la educadora física Elena Gallo (2014) a las Prácticas Corporales a manera de “un performance corporal, potencia de creación, flujo de relaciones que nos exponen a procesos de (trans)formación” (p.203), igualmente la profesora Gallo (2014) afirma que la Práctica Corporal “se constituye en una variación intensiva del cuerpo respecto de sí mismo. Quien experimenta es el cuerpo, es el cuerpo en que se vuelve plenamente expresivo y sintiente” (p.201), en este orden de ideas, de las afirmaciones expuestas se puede inferir que una Práctica Corporal es una forma de lo sensible porque es una modalidad de la experiencia que se dirige lejos de la mera interpretación material del cuerpo, así, las Prácticas Corporales en formas de expresión de lo sensible se convierten en espacios de experimentación pedagógica en el ámbito educativo como una experiencia de creación personal. Acorde con las orientaciones mencionadas, en este capítulo se pretendió develar las experiencias de lo sensible que tienen resonancia en la práctica deportiva de las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD) que, al no encontrarse restringidas por los lineamientos curriculares y los estándares de la educación formal establecidos en Bogotá, resultan ser una alternativa para la formación a través del cuerpo y la motricidad, ahora bien, antes de explicar en qué consiste la Pedagogía de lo Sensible, primero se abordará la discusión acerca de cuáles son esos otros puntos de vista sobre las pedagogías que existen entorno a la categoría de cuerpo y las tensiones que existen entre ellas.

Cuerpo y pedagogía desde la mirada de la práctica deportiva

En relación con la argumentación esgrimida, cabe resaltar la existencia de dos posicionamientos a la hora de interpretar la corporeidad; la primera de ellas consiste en una *Pedagogía del Cuerpo Físico* la cual se refiere a intervenciones biomédicas en el ámbito educativo, que se llevan a cabo con el fin de manipular al cuerpo solo en una perspectiva biológica, por lo general mediante tecnologías como la eugenesia, la genética y la farmacología con enfoques radicales puestas al servicio de la producción de individuos, en un esfuerzo por relacionar la medicina con la pedagogía para la higienización de los cuerpos, promoviendo de esta manera la eliminación de la diferencia en grupos poblacionales a través de la implementación de procesos neo-higienistas y de control en los que se ignora, según Jordi Planella (2017) que “el cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento, sino que podemos alcanzar el conocimiento a través de nuestra vivencia de la corporeidad” (p.122), por consiguiente, en la PedCF se categoriza al cuerpo en una perspectiva negativa, igual a objetos – más no sujetos – que hay que controlar, subyugar, disolver y/o eliminar. Conforme a lo expuesto, se insiste en resaltar la existente dualidad en cuanto a las construcciones sociales del cuerpo a partir de diferentes perspectivas formativas, de esta manera lo señala nuevamente el maestro Jordi Planella (2017), declarando que:

La presencia histórica del cuerpo y la inscripción en él a través de las diferentes pedagogías, plantean un interrogante en relación con qué cuerpos determinan los currículos a través de los cuales formamos en las instituciones educativas. (p.81).

En atención a los argumentos citados, se pudo reconocer una estructura de-formación de individuos con base en una tergiversada pedagogía de regulación y normalización corporal, así pues, mientras en la *Pedagogía del Cuerpo Físico* se delimita al cuerpo igual a un lastre para desarrollar conocimiento – por lo que el cuerpo debe ser sancionado y normativizado – en la segunda vertiente de la construcción de sentido de corporeidad en la educación, denominada

Pedagogía del Cuerpo Simbólico, se considera al cuerpo como símbolo de posibilidad de entendimiento de su misma existencia porque, atendiendo a Planella (2017) “a diferencia de otras propuestas [de pedagogía correctiva], la presencia de los sujetos corporeizados no busca la aplicación del poder en los cuerpos, sino la educación a través de estos cuerpos” (p.80), en otros términos, la orientación de la *Pedagogía del Cuerpo Simbólico* se concentra en contrarrestar las estructuras de opresión y sujeción que restringen sistemáticamente las identidades de los cuerpos, operando de forma antinormativa a manera de crítica educativa y política, apropiándose de las innumerables capas de significados en las que consiste ser humano.

En la línea de lo argumentado, tiene lugar el resaltar que parte de la obsolescencia presente en el sistema educativo actual, se debe a la influencia de negar al hombre su propia naturaleza, es decir, sancionar las sensibilidades más relacionadas a la corporeidad con la finalidad de explotar eficientemente las facultades racionales del ser humano, lo que ha terminado por generar mayores malestares que beneficios en la práctica educativa y en la experiencia humana, debido a la insuficiencia de los espacios educativos abiertos en libertad de expresión, en consecuencia, se revisó dicho efecto del paradigma “mente sobre cuerpo” mediante una Pedagogía de lo Sensible al posibilitar el contacto de la comunidad educativa con sus emociones y sentimientos, a través de experiencias de formación que favorecen un reconocimiento del sujeto acerca de su propia corporalidad a través de la práctica deportiva, con la idea de promover una educación que estimule todas las facetas del ser humano, de esta manera se explica a continuación.

Pedagogía de lo Sensible, un Camino hacia el Intelecto a partir del Corazón

En la línea argumentativa planteada acerca de la capacidad de pensar y comprender las emociones, sentimientos, deseos y anhelos dentro de la práctica educativa para ver cómo las dinámicas modernizadoras tratan de manipular emociones y sentimientos, la profesora Martha Nussbaum

(2005) resalta la importancia sobre “las personas que han hecho un examen crítico de lo que creen que de verdad importa, [siendo así] mejores ciudadanos, mejores en sus emociones y en sus pensamientos” (p.52), en este sentido, pese a valorar la importancia del pensamiento crítico en la educación, no deja de ser preocupante la posibilidad de que la opción por enfatizar el aprendizaje basado en el razonamiento establecido en los currículums académicos, conduzca a una ausencia de formación emocional en la educación del estudiantado, de la que bien podrían estarse sirviendo distintos intereses políticos y económicos para desarrollar estructuras educativas de perfil más utilitarista que humanista, por lo que resulta según el profesor y activista político Michael Apple (2012) “entendible que se produzca un regreso a enfoques más economicistas para explicar la educación escolar y la reproducción social y que algunos académicos marxistas asuman esencialmente una postura ideológica que enfatice la importancia material de las relaciones de clase” (p.47), esta problemática respecto a los sistemas educativos, es posible diferenciarla también en la misma legislación colombiana que establece la estructura educativa de la nación atendiendo a la Ley N°115 (1994), en la que se insta “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo, en calidad de fundamento del crecimiento individual y social” (Artículo 5, Numeral 11). Conforme a lo anterior, si bien es cierto que escrito en el papel la Ley N°115 (1994) declara favorecer:

el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectivo, ético, cívico y demás valores humanos” (Artículo 5, Numeral 1).

A pesar del inciso previo, es en la praxis en donde muchas ocasiones la legislación educativa no se ve materializada, para verificar esta inferencia basta con equiparar cuántas horas de la jornada educativa están enfocadas en los ejercicios de abstracción y razonamiento lógico, en contraste con el número de horas que están destinadas a las actividades lúdico deportivas, habiendo resaltado

esta observación, tiene lugar estimar la importancia de una Pedagogía de lo Sensible en un sentido de cambio subjetivo del sistema educativo, por ello, también el considerar otros puntos de vista iguales al del antropólogo Jordi Solé (2019), resulta enriquecedor para quien valora a la Pedagogía de lo Sensible en virtud de:

[...] aquellas pedagogías que intentan superar las lógicas clasificatorias que ha impuesto el paradigma “psi” en educación, un paradigma que nos habla de patrones de desarrollo, parámetros de “normalidad evolutiva” y, sobre todo [...] de un amplio mercado de trastornos que acaba siendo atendido también por un amplio mercado de respuestas psicoeducativas, médicas y, últimamente, neuroeducativas a fin de atender el malestar que planea hoy en el mundo de la educación. Unas respuestas que se dedican a interpretar, diagnosticar, clasificar y medicar los cuerpos para no dejarlos hablar (p.918).

En atención a los argumentos citados, puede reconocer que la Pedagogía de lo Sensible se encuentra en mayor sintonía con las emociones y sentimientos, tratando de esta manera de poner al cuerpo en el centro de la experiencia educativa, meta que se potencializa con la práctica deportiva al consistir ésta en actividades donde lo corporal es un eje central del aprendizaje sobre y con el cuerpo, así mismo lo reitera el maestro Planella (2017) cuando afirma que pensar el cuerpo en la educación “pasa por aprender a habitar el cuerpo y hacerlo de forma consciente y activa [...], como si se tratara de una tecnología del yo corporal. Una tecnología que ha de permitir al sujeto actuar sobre él mismo para constituirse así en sujeto corporeizado” (p.55), bajo esta concepción, las personas tienden a vincularse más con su propia sensibilidad inmersa dentro de una formación emocional, es decir, cuando el estudiantado vive una pedagogía que tiene en cuenta las afecciones experimentadas por el cuerpo, también posibilita la construcción de la personalidad no solo desde su individualidad sino también su integración por géneros, identidades sexuales, etnias, entre otros marcadores fomentando así en estudiantes el autoconocimiento, la autonomía y la empatía, al

tiempo que reconocen en el cuerpo, según Gallo (2011) “una única esencia; el hombre³⁶ [que] no es alma y cuerpo, sino la más íntima mezcla de estas dos” (p.30), en consecuencia y en relación con la práctica deportiva, la motricidad se constituye entonces en nodos de significación respecto a las sensaciones que experimenta el cuerpo lejos de pedagogías mecanicistas y tecnocráticas que desestiman la sensibilidad del acontecimiento educativo, posturas de-formación que resultan ser, de acuerdo con el educador popular Alfredo Ghiso (2018):

[...] para muchos educadores, maestras y profesores todo un desafío, una especie de reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone, modos, formatos, esquemas y recetas de cómo, el quehacer educativo, debe ser informado mas no pensado, amado, recreado. una situación ideológica y política que está inhabilitando la reflexividad y la creatividad de muchas y muchos educadores en América latina (p.192).

La reflexión precedente, permite determinar la insensibilidad que atraviesa a la experiencia pedagógica, en un contexto social y político que somete y aliena el hacer, sentir y pensar de los sujetos, en pocas palabras una ausencia de pedagogía en ejercicio crítico. Respecto a este último aspecto, se consideró importante revisar los planteamientos de Paulo Freire que encuentran resonancia con la educación en sentido crítico, en esta medida Freire (1965) afirma que “la crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores” (p.26), a su vez Freire (1965) declara que “la persona radical es crítica, amorosa, humilde y comunicativa” (p.41), en suma, una vez más es plausible ver la relación de las emociones y sentimientos en virtud de ser condición necesaria para formar ciudadanos capaces de desenvolverse autónomamente en la sociedad democrática, ahora bien, con esta mirada, resulta pertinente entender a la Pedagogía de lo Sensible

³⁶ El concepto de hombre se refiere a toda la humanidad (mujer y hombre) porque no se emplea un enfoque de lenguaje inclusivo dentro de los textos redactados por Elena Gallo quien indagó documentos redactados en la época del romanticismo (entre los siglos XVIII y XIX e.c.) por lo tanto, tampoco se empleó una redacción inclusiva por el Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia.

en el más amplio sentido, esto quiere decir incluyéndola dentro del sistema educativo formal y en la misma medida, en los procesos educativos formales e informales. Con esta mirada, se presenta a continuación una tabla con más detalles acerca de las concepciones educativas entorno a la categoría de cuerpo y cómo estas han venido modificándose con el paso del tiempo:

<i>Concepciones educativas en relación histórica con el cuerpo.</i>		
<i>Propuestas educativas</i>		
Educación Corporal (EduCor) (1990-presente)	Educación Estética (EduEst) Romanticismo (1770-1830)	Educación de la Ilustración Ilustración (1688-1789)
<i>Características de la educación</i>		
Pretende formar un “hombre estético” que sienta racionalmente, lo cual hace pensar la formación humana, como una práctica estética (Gallo, L. 2011, p.55).	Es fluctuante, se enfoca en la conexión entre la razón y los sentimientos que devienen en el juego constitutivo del individuo de acuerdo a sus intereses particulares.	Es prefijada, se enfoca en una metodología y una serie de objetivos preestablecidos que orientan la conducta del individuo de acuerdo a estándares determinados.
<i>Propuestas educativas</i>		
La EduCor alude a un pensar con las sensaciones, establece formas de sensibilidad y lógicas de sentido, porque lo que importa de la experiencia estética son las formas en que el ser humano percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo (Gallo, L. 2011, p.58).	La EduEst potencia cierta actividad creadora, si el hombre se muestra en un devenir abierto y no finalizado porque no se fija en una versión concluida de sí mismo, sino que aspira a formarse y autocrearse (Gallo, L. 2011, p.58).	Los modelos tradicionales educativos contemporáneos se basan en gran medida, en los fundamentos teóricos de Kant (Gallo, L. 2011 y 2014), resaltando la importancia de la razón para la erradicación del salvajismo animal de la humanidad, mal asociada a la corporeidad (Nussbaum, M. 2008).

Tabla 3. Concepciones educativas en relación con el cuerpo. (Elaboración propia).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la educación privilegia desde hace siglos la capacidad del ser humano de razonar y tiende a reprimir su dimensión sensible, aún en la educación moderna del siglo XXI, se exalta lo puramente intelectual considerando que las personas tienen que librarse del gobierno de sus pasiones y someterse al uso de su razón, generando una escisión malsana de la naturaleza del sujeto según afirma el médico psiquiatra argentino Pichon-Rivière (1982):

En nuestra cultura el hombre sufre la fragmentación y dispersión del objeto de su tarea, creándosele entonces una situación de privación y anomia que le hace imposible mantener un vínculo con dicho objeto con el que guarda una relación fragmentada, transitoria y alienada donde la privación tiende a globalizarse. (p.17).

Es razonable pensar con base en lo expuesto, en las consecuencias de una escisión impuesta al sujeto entre los elementos emocional y racional que lo componen, el inicio de un proceso enfermizo contra-natura, configurando en parte por una estructura depresiva en torno a la idea de la educación de la época de la ilustración expuesta en la tabla, en consecuencia, se aprecia por parte del investigador de este proyecto en su posición de profesor en deporte, la necesidad de una educación que trabaje con la razón y se ocupe también de la formación en las emociones y sentimientos, sin embargo, pese al reconocimiento particular del investigador quien redactó este documento, acerca de la pertinencia de realizar un cambio hacia un aprendizaje vinculado al cuerpo, actualmente en el ámbito educativo se conserva la perspectiva pedagógica del siglo XIX, así también lo percibe el maestro Jordi Planella (2017), al afirmar que:

En cierto modo, es lo que viene sucediendo en una parte de la actual praxis educativa. Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo». Y mucho me temo que son pedagogías de tipo dominante en el campo de la praxis educativa (p.102).

Partiendo del contexto previo, resulta admisible valorar la importancia de ahondar en las posibilidades que ofrece realizar una mirada sensible acerca de la pedagogía, preocupándose por rescatar los vínculos del sujeto que a menudo – como se citó antes – quedan ofuscados por los sistemas educativos, así mismo, la teoría ética y política de Martha Nussbaum (2008) refiere sobre el tema del cuerpo fisurado que “las personas que no pueden soportar su propia animalidad y aprenden a figurarse que sus cuerpos son puras máquinas se engañan a sí mismas y, además, arrastran una existencia crispada y problemática” (p.258), con este argumento nuevamente es posible valorar a las emociones y sentimientos en virtud de poderosos motivadores de la acción caracterizados por su alto contenido cognitivo-intencional, siendo una parte esencial de la vida

humana que no debería ser reprimida, frente a tal aclaración, se halló un interesante punto de inflexión descrito por Alberto Martínez Boom (1988) donde el maestro señala que:

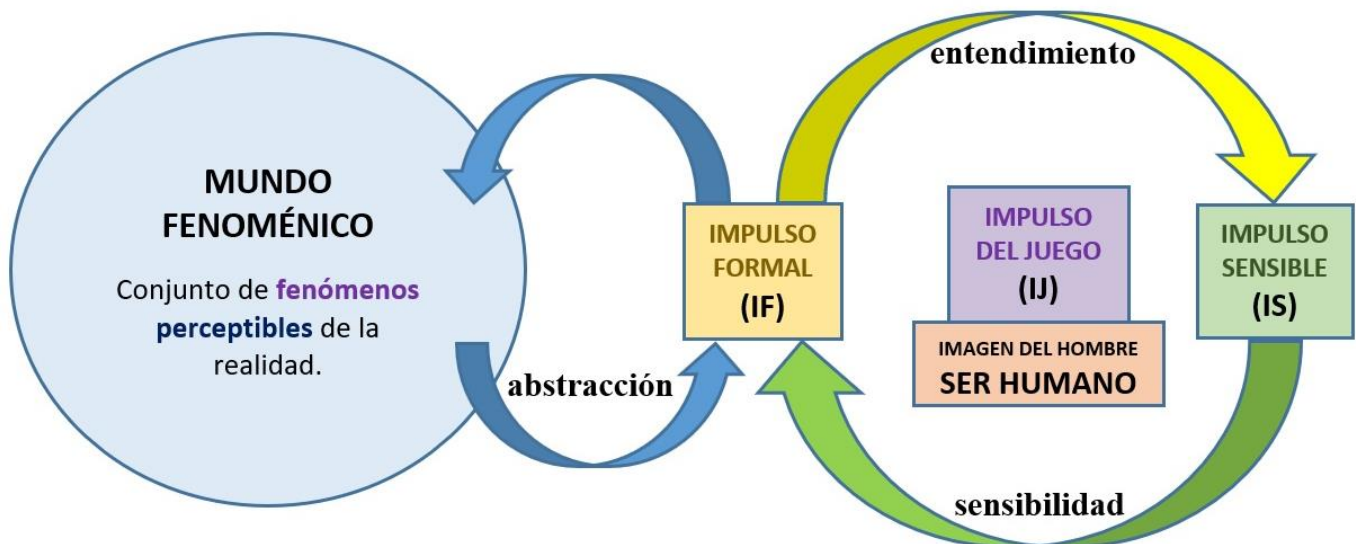
[...] a partir de la década de 1960, la dimensión cultural del cuerpo humano comenzó a ser el centro de atención en muchas de las áreas del conocimiento, por ejemplo, la psicología social, la sociología y la antropología – sin dejar de lado a las artes escénicas – que empezaron a reconocer en el cuerpo sus facetas cultural y social, teniendo actualmente alcances en aspectos que abarcan el arte corporal, la pedagogía, hasta el transhumanismo³⁷ (p.13).

Desde estos razonamientos, se develó la funesta herencia del razonamiento kantiano que condena al cuerpo humano al sometimiento por medio de una educación domesticadora y paradigmática, la cual con el paso del tiempo ha venido dejando espacio a pensar a la corporeidad en forma de categoría central en la pedagogía, no solo para recuperar las emociones y sentimientos dentro de la formación de los sujetos, sino además, a conciliar dichos sentimientos con la razón, de acuerdo a la maestra Elena Gallo (2011) en “una unión de su sensibilidad y de su razón, como ideal de plenitud humana que supere la escisión kantiana entre ambos” (p.40). En este sentido, se procede a revisar la imagen de ser humano que, bajo los anteriores presupuestos sobre el desarrollo de las personas en sintonía con sus dimensiones racional y sentimental, pueden llegar a desenvolverse en el sentido pleno de su existencia, con tal motivación, la siguiente gráfica sirve para explicar el sentido de la argumentación esbozada:

³⁷ Atendiendo al ingeniero Piero Gayozzo (2019) “el Transhumanismo es un movimiento filosófico futurista basado en el conocimiento científico. Debido a ello, acepta que la evolución humana no se ha detenido y plantea el uso del adelanto tecnológico para superar las limitaciones humanas a través de lo que denomina un proceso de mejoramiento humano. En la actualidad se ha desarrollado a manera de planteamiento teórico y en paralelo como una realidad científico-tecnológica. Es por ello que han surgido grupos con interés político para encauzar sus propuestas y los beneficios del adelanto tecnológico para lograr un mayor nivel de bienestar en la comunidad mundial” (p.29).

DINÁMICA DE LOS IMPULSOS DEL SER HUMANO

REALIZACIÓN MUTUA DE LOS IMPULSOS
EL UNO POR EL OTRO



Gráfica 3. Dinámica de los impulsos del ser humano en Elena Gallo (2011 y 2014). (Elaboración propia).

Con base en esta gráfica, se pretendió ilustrar el concepto de ser humano de acuerdo a los estudios de la educadora física Elena Gallo (2011 y 2014), como el resultado de la compleja interacción de los Impulsos Formal (**IF**) y Sensible (**IS**), relacionados con la razón y las emociones respectivamente, ahora bien, en el caso de que dichos impulsos interactúen mutuamente sin reprimir la manifestación de ninguno de los dos, emergerá subsecuentemente el Impulso del Juego (**IJ**), el cual equivale más que a la suma de los dos primeros impulsos, es decir, por la manifestación simultánea de los tres impulsos que acontecen en el mundo fenomenológico de la realidad – esto no quiere decir que por momentos determinados un impulso no se imponga eventualmente sobre los demás, pero dicha imposición sucederá de forma temporal naturalmente – emergerá consecuentemente el sujeto vinculado a la naturaleza de su humanidad plena, por expresar impetuosamente sus tres dimensiones a modo de impulsos, como se relaciona a continuación en la siguiente tabla:

IMPULSOS DEL SER HUMANO

1- **(IF)** sin el **(IS)** no sería más que mera abstracción.

2- **(IS)** sin el **(IF)** no sería más que mera sensación.

3- **(IJ)** Generado por la relación entre la fuerza de la sensibilidad y la fuerza del entendimiento. El **(IJ)** crea la libertad que hace del hombre físico un hombre estético. (p.36). El **(IJ)** es la acción que está en ese inter-medio, en esa co-existencia entre lo sensible y lo intelectual que hace del hombre algo más que la sumatoria de sus impulsos. (p.40).

- **percepción externa** - **fenómenos físicos** = cosas dadas a los sentidos.
[tacto, gusto, olfato, oído y vista]

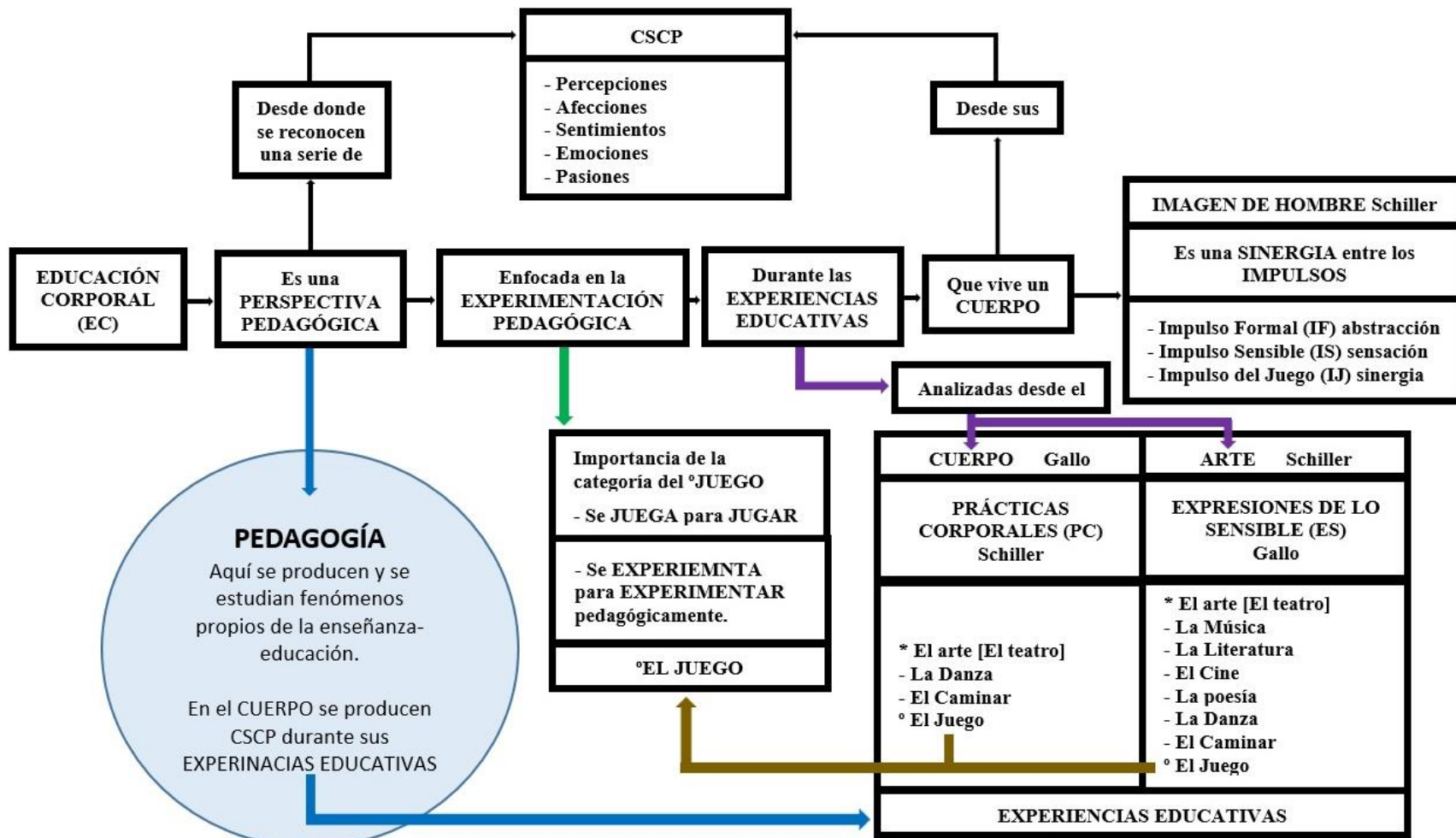
- **percepción interna** - **fenómenos psíquicos** = cosas dadas a la mente misma y que la mente encuentra directamente en ella. *[sensaciones, sentimientos, deseos, actos de voluntad y pensamientos]*

Tabla 4. Impulsos del ser humano en Elena Gallo (2011 y 2014). (Elaboración propia).

Acorde a la información precedente, se posibilita observar la interacción de las percepciones externas e internas acontecidas en las personas, de la misma manera en que sucede la interacción de los distintos impulsos en los seres humanos, esto quiere decir, que sin emociones no hay sentimientos y sin la manifestación plena de estos últimos, se escaparía una lectura completa de la realidad en la que habitan los sujetos, en detrimento de llegar a ser humanos en pleno desarrollo de sus dimensiones racional y sentimental.

En atención a lo argumentado, se procede a explicar la noción de Educación Corporal de la misma educadora Elena Gallo (2011 y 2014) precisamente porque este tipo de pedagogía, quiere rescatar este conjunto de impulsos que ayudan a esclarecer que las personas, en ese proceso de formación, también aprenden de lo sensible. Con esta intención se da a conocer la siguiente gráfica:

EDUCACIÓN CORPORAL



CSCP = Condiciones de Sensibilidad en Clave Pedagógica

Gráfica 4. Esquema de la Educación Corporal según Elena Gallo. (Elaboración propia).

Acorde con la ilustración expuesta, la Educación Corporal puede comprenderse como una perspectiva pedagógica enfocada en la experimentación educativa que valora la importancia de las emociones y sentimientos que vive un cuerpo durante su aprendizaje, cabe señalar, cuando se analiza dicho proceso formativo a partir de la categoría de cuerpo, la Educación Corporal se refiere a la práctica en donde cobra relevancia el juego, porque la práctica deportiva en la dinámica del juego se realiza sin ninguna otra intención que la de experimentar dicho juego, ahora bien, cuando se estudia las experiencias educativas que vive un cuerpo desde la categoría de expresiones de lo sensible, la Educación Corporal se remite explícitamente a las actividades artísticas que vinculan al cuerpo con la práctica deportiva, así lo argumenta la maestra Gallo (2011):

Con las expresiones artísticas reconocemos nuestra inclinación por la sensibilidad y refutamos esas formas dominantes de la educación que tienden hacia un “deber ser” y preferimos darle lugar a la experimentación estética; rechazamos lo homogéneo y tendemos a la potenciación de lo heterogéneo, rebatimos las formas hegemónicas que normalizan y optamos por formas potenciadoras de la experiencia estética. (p.55).

Con la argumentación presentada hasta ahora, se expone la pretensión de educar seres humanos en experiencias de lo sensible con los impulsos que lo conforman, lo cual hace pensar la formación humana igual a una práctica que vincula razón y emoción, no obstante, vale decir que la idea de formar teniendo en cuenta cuerpo y mente en Colombia no es nueva, además de la Pedagogía de lo Sensible y la Educación Corporal, a manera de ejemplos están; (i) el método Montessori que describe la psicóloga María Chavarría similar a una forma de educar “que tiene un corazón palpitante, oportuno para este momento histórico actual y búsqueda de lo posible, mediante la pedagogía crítica” (citada por Ballén, G., et al. 2013, p.37) y; (ii) la Escuela Nueva con la que, según el profesor Rafael Ríos (2013) “durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, el sistema pedagógico moderno de Pestalozzi comienza a ser visto como el proyecto a abandonar por considerarse anticuado respecto al programa de la Escuela Nueva” (p.5), que se establecía por esa

época como un discurso pedagógico en contraposición a la escuela tradicional de la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX.

Tomando en cuenta lo argumentado y junto con los diferentes cambios que se han venido dando en la política pública educativa en Colombia nombrados anteriormente, ya durante el siglo XX se buscaba movilizar el aprendizaje y al cuerpo estudiantil por fuera de los salones de clase y de las instituciones educativas, cambios que siempre se han visto enfrentados con diferentes medios tradicionalmente empleados para obtener el control de los cuerpos en los sistemas educativos, así mismo ocurre en la adecuación del castigo físico, en la que se decidió pasar de infligir agresiones físicas sobre el cuerpo de los grupos escolares, por asestar afrentas psicológicas dirigidas a su identidad y su esencia personal, fomentando entre educación y castigo, según la profesora Ximena Herrera (2013) un aparente vínculo “destinándolo al disciplinamiento, a la educación de la voluntad y del carácter. A pesar de las formas que asume, el castigo resulta inseparable de la escuela” (p.69), ahora, si bien en el ámbito educativo se ha establecido paulatinamente una dicotomía entre cuerpo y mente-libertad y opresión, actualmente la Pedagogía Sensible busca romper con dicha escisión entre cuerpo y mente para brindar a las personas una educación integral que responda a los intereses particulares de los sujetos, así pues, en torno a este inciso se enfocará la siguiente parte del presente análisis.

La Pedagogía de lo Sensible como Anclaje en la Práctica Deportiva

Al consultar algunas de las investigaciones de Elena Gallo sobre la educación corporal (2011 y 2014) acerca de las expresiones de lo sensible iguales al teatro, la música, la danza, entre otras actividades artísticas, cabe la posibilidad de ahondar un poco más en detalle en la noción de la práctica deportiva, por ser una de las dinámicas tal vez más relacionadas con lo corporal, en este aspecto este enfoque acerca del deporte se aleja del espectáculo deportivo donde según Elías y

Dunning (1992) “el deporte comienza a perder su incertidumbre, su espontaneidad y su capacidad de innovación lúdica y se convierte en una especie de ritual, predecible y predeterminado en cuanto al resultado final [ganar o perder]” (p.254) es decir, en esta investigación se terminó por abandonar el concepto sobre deporte en calidad de alto rendimiento, performativo y competitivo, por ser el objetivo principal de estas facetas deportivas el conseguir rendimiento físico con la ayuda de adelantos tecnológicos y científicos, orientados hacia el perfeccionamiento de las cualidades y condiciones biológicas de atletas profesionalmente cualificados, los cuales son exhibidos en un conjunto de certámenes, eventos y torneos, coordinados por entidades organizadas jerárquicamente de carácter privado que conforman la estructura del deporte en Colombia (Ley N°181 de 1995, Artículo 16).

En esta investigación se hace referencia a las facetas del deporte descritas por el sociólogo Johan Huizinga (2007) más conectadas con “el juego en forma de actividad llena de sentido y de función social [donde] la belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego” (pp.15-19), dichas facetas guardan mayor relación con el deporte comunitario, por el que se busca el esparcimiento, la recreación y el desarrollo físico de la comunidad, gracias a procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento deportivos, estas prácticas deportivas se realizan mediante la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida, en este sentido, los enfoques deportivos en sentido colectivo cobran vital importancia tanto en los programas del sector educativo formal y no formal, como en los proyectos desescolarizados de las escuelas de formación deportiva (Ley N°181 de 1995, Artículo 16).

En relación con la argumentación previa, se considera que al centrar la educación de las personas en la actividad física entorno al deporte formativo, puede lograrse de esta manera una conciliación con el propio ser de los sujetos, reivindicándolos con ellos mismos al lograr alcanzar un estado de

equilibrio, formando un alma bella, esto quiere decir, educar seres humanos en resonancia con la emoción y la razón, lo cual hace pensar la formación humana en concepto de una práctica artística (Gallo, L. 2011 y 2014), no obstante, es importante contemplar en el factor competitivo uno de los elementos fundamentales de la práctica deportiva – de hecho, una actividad física se asume igual a deporte cuando la competición se involucra en el ejercicio físico (Hernández, J. 1994) – sin embargo, no se puede desconocer el potencial intrínseco del deporte para infundir también entre sus adeptos valores similares a la cooperación, la responsabilidad, la solidaridad, etc., cabe entonces preguntarse ¿es educativo el deporte en forma de encuentro entre amigos? ¿Es posible el concebir al deporte a manera de reconocimiento de la propia corporalidad? Más que desempeñar un rol en un torneo, u obtener unas calificaciones en un área obligatoria, el deporte formativo que se experimenta durante las actividades de las EB-IDRD, puede asumirse a manera de resignificación de la misma práctica deportiva.

Resignificación de la Práctica Deportiva desde lo Sensible en las Escuelas de mi Barrio

En la línea de lo argumentado hasta ahora, en este apartado se presentará las experiencias de lo sensible que tienen resonancia en las prácticas deportivas de las EB-IDRD, para lo cual se consideró necesario exponer algunos de los relatos de sus propios participantes, en los que se puede apreciar la manera de promover tanto la práctica deportiva y el mejoramiento de la convivencia entre habitantes en diferentes situaciones socioculturales, partiendo del desarrollo de valores acordes con los planteamientos del maestro Planella (2017) en cuanto a la fraternidad, la solidaridad y la empatía “inculcadas por la educación y entre los cuales están el deporte y el tiempo libre” (p.121), permitiendo de esta manera el cambio de tendencias de comportamiento relacionadas con el racismo, la homofobia, el machismo, o la xenofobia, ya que la pedagogía no consiste en un espacio para la grabación mental de contenidos o la enajenación de los seres

humanos, sino como práctica que posibilita el diálogo a partir de la pluralidad, además de la libre expresión de diversidad de creencias, sin la imposición de unas sobre otras.

Acorde con los planteamientos abordados hasta ahora, tiene lugar aclarar que en esta investigación no se pretendió nombrar la enseñanza de unas prácticas deportivas acontecidas en las Escuelas de mi Barrio a manera de Pedagogía de lo Sensible, lo que se buscó con la presente indagación fue identificar los elementos relacionados con lo sensible que surgen durante y después de la enseñanza de un deporte en las EB-IDRD, en razón de que este programa deportivo es un espacio cuyo objetivo central no consiste en buscar el rendimiento físico y no se enfoca en cumplir con metas académicas establecidas por un currículum escolar, si bien las Escuelas de mi Barrio pueden ser llamadas a intervenir dentro de la gestión de la jornada escolar completa y/o única de la SED, no dejan de ser una práctica deportiva que guarda la posibilidad de construir vínculos entre toda la comunidad que rodea las actividades de las Escuelas de mi Barrio, vínculos que giran en torno a nexos de amistad, de respeto, de convivencia, de aceptación y de reconocimiento, así lo declara también el profesor Nelson Rodríguez, encargado de coordinar algunas de las experiencias en las EB-IDRD, sobre la manera de relacionarse con el grupo de participantes:

Primero hablarles como un amigo, o sea, para empezarlos a meterlos por el lado de ellos, a parte hay deportistas y hay niños que vienen muy altaneros de la casa, muy groseros, entonces uno se empieza a meter por el lado de ser amigo, de ser compañero, de ser aliado de él para que no tenga miedo de mí. Pues, inmediatamente cuando se implementa cualquier tipo de deporte se genera paz, porque los deportes generan impacto, los deportes generan respeto, generan valores, generan socializarse con el compañero, desde que usted implemente un deporte en cualquier lugar, está implementando paz en cualquier lado.³⁸

Atendiendo esta declaración, fue posible apreciar en la práctica deportiva de las EB, el potencial para hacer del ejercicio físico una experiencia que promovía el bienestar personal, considerando este último como el factor determinante para edificar cualquier sociedad democrática, dignificante

³⁸ Entrevista realizada por la periodista Liliana Vargas, sobre la experiencia de EB-IDRD en el Barrio Jerusalén, de la Localidad N°19 de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá (2016). Recuperado el 4 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qKo4nkyj8aQ>

y cívica³⁹, además las EB-IDRD guardaban un aspecto más lúdico entre sus actividades, ese que experimentaba durante los juegos de la infancia, en que la alegría y diversión trascendía la de eliminar al equipo rival, acabar con el oponente, por el contrario y acorde con lo descrito en el transcurso de este capítulo, una de las experiencias de lo sensible que tienen resonancia en las prácticas deportivas de las EB, es la Educación Corporal, por ser una perspectiva pedagógica enfocada en la experimentación formativa realizada durante las vivencias educativas que atraviesan al cuerpo, las cuales siguiendo a la maestra Gallo (2014) consisten en “percepciones, afecciones, sentimientos, emociones y pasiones que detonan en un cuerpo cuando es educado desde unas expresiones de lo sensible iguales al arte, la música, la literatura, el cine, la poesía, el teatro, la danza, el caminar y el juego” (p.197), en esta medida, las EB-IDRD, son espacios que pueden llenar vacíos afectivos que no están siendo atendidos incluso dentro de los mismos hogares de sus participantes, entonces se puede reconocer la importancia de la práctica deportiva para permitirle a jóvenes de las localidades de la capital incorporarse a proyectos de socialización, como afirma Néstor Gutiérrez, participante de Escuelas de mi Barrio:

Yo dije que quería entrar a la escuela [de fútbol] para evitar quedarme en mi casa y pues, lo que yo hacía normalmente, era pues, a quedarme a dormir hasta tarde. El profesor nos enseña la puntualidad, el respeto, la responsabilidad y pues, primero antes de ser futbolistas ser personas.⁴⁰

³⁹ Aunque es cierto que hasta la fecha (2021) se han adelantado esfuerzos por parte del sistema educativo de la capital para hacer realidad los propósitos antes mencionados, en el caso particular del programa del deporte escolar denominado Juegos Supérate Intercolegiados, en el estudio publicado en la UPN por Martínez, D. & Vargas, S. (2019) se han reconocido una serie de vacíos pedagógicos, que pienso las EB-IDRD, han llegado a cubrir hasta cierto punto, por ejemplo; la disponibilidad de un mayor número de espacios de práctica deportiva aparte de las que se pueden encontrar en las IED, o que las personas de todas las localidades de Bogotá (hasta el año 2020) cuenten con un grupo interdisciplinario de profesionales en formación deportiva que prestan su asesoría a los sujetos de referencia en horarios diferentes a los de sus clases escolares y a los grupos poblacionales desescolarizados que desean participar en una práctica deportiva junto a entrenadores formados pedagógicamente.

⁴⁰ El testimonio se encuentra en el corto documental elaborado por estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás en conjunto con miembros del programa de Escuelas de mi Barrio del IDRD en la Localidad N°1 de Usaquén al norte de Bogotá (2018). Recuperado el 01 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=xTisOUTiDSA>

En coherencia con este relato, entonces la práctica deportiva se configura en una experiencia gracias a la cual grupos poblacionales logran desarrollar más que una serie de habilidades motrices, por ejemplo, destrezas emocionales que de acuerdo con el psicopedagogo deportivo Joaquín Dosil (2004)⁴¹, los beneficios de la inteligencia emocional en el deporte se pueden resumir en las siguientes capacidades:

- Emocionales: mejora la orientación al logro de los objetivos, modula las situaciones de confrontación, permite la identificación de los valores del deporte y las virtudes personales, como la autovaloración, el trabajo en equipo, el liderazgo, la empatía, el control de las reacciones y las emociones negativas, como la ira y la envidia, entre otras.
- Físicos: fomenta hábitos de vida saludables, disuade la adopción de conductas adictivas y activa procesos metabólicos corporales específicos.
- Sociales: mejora la relación con las personas (compañeros de equipo, entrenadores, preparadores, fisioterapeutas, etc.).
- Racionales: estimula el pensamiento estratégico, aprendiendo aspectos técnicos y tácticos de las prácticas deportivas (Dosil, J. 2001, 2002 y 2004).

Los aspectos señalados de la psicología del deporte, determinan lo que la persona percibe y termina por asociar a modo de características concretas de su personalidad, tanto en su comportamiento dentro como por fuera de las actividades deportivas, así mismo Dosil (2019) afirma que “conocer la repercusión de estas variables constituye el primer paso en la formación deportiva y, por lo tanto, debe ser previo a cualquier tipo de intervención psicológica” (p.211) en la misma línea, en la experiencia profesional particular del investigador quien elaboro la presente tesis como profesor

⁴¹ Los puntos expuestos sobre la inteligencia emocional deportiva, es una elaboración propia con base principalmente en los argumentos expuestos en el libro Psicología de la actividad física y del deporte (2004) publicado por el PhD. Joaquín Dosil Díaz.

en deporte, se encontró que los atletas pueden beneficiarse de un entrenamiento psicológico que les ayude a potenciar su aprendizaje de las capacidades de referencia, para su satisfacción con el deporte y su bienestar subjetivo. Ahora bien, lo que está relacionado con las variables y las experiencias de lo sensible que observó en las EB-IDRD, son los sentimientos de fraternidad, de colectividad y de pertenencia a la comunidad en la que se encuentran los estudiantes-deportistas de las Escuelas de mi Barrio, afecciones que se van desarrollando en la medida en que los integrantes de estas escuelas deportivas, logran experimentar una integración entre sus semejantes y con los lugares que habitan habitualmente, así lo manifestó Michael Fetiva un joven entusiasta del fútbol, el cual participa en una de las EB:

Él [profesor de Escuelas de mi Barrio del IDRD] aparte de enseñarnos a jugar fútbol, nos enseña a ser humildes, respetuosos, que no peleemos, que no escupamos en la cancha es una de las cosas primordiales.⁴²

Conforme a este posicionamiento, la práctica deportiva en las EB-IDRD es un punto clave para fomentar diferentes comportamientos basados en la solidaridad, la comprensión y el respeto, así como para desarrollar diferentes estrategias de intervención pedagógica y mejorar de esta manera el rendimiento deportivo, así pues, en el horizonte del análisis de los artículos e investigaciones referenciados, es factible valorar que la posibilidad de formación de expresiones de lo sensible en la práctica deportiva de las EB, radica en el desarrollo de una Educación Corporal manifiesta de manera implícita desde el reconocimiento de una realidad en el que las pasiones, las ilusiones y las expectativas de los atletas de iniciación, giran en torno a una práctica deportiva que los lleva a identificar en ellos mismos y en los demás una serie de potencialidades, de vínculos y de compromisos como, por ejemplo, la gratificación del esfuerzo, la confianza en los demás, la

⁴² Entrevista realizada por la periodista Liliana Vargas, de la experiencia de EB-IDRD en el Barrio Jerusalén, de la Localidad N°19 de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá (2016). Recuperado el 4 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qKo4nkyj8aQ>

reciprocidad, entre otros aprendizajes que no resultan nada fácil de percibir en otra clase de espacios formativos, exponiendo la dualidad existente en cuanto a las representaciones sobre el cuerpo en el ámbito pedagógico, al respecto, se profundizará más en la siguiente sección.

Práctica Deportiva en la Construcción de Vínculos Comunitarios: Alternativas para una Educación no Homogeneizante

En este apartado se analizará a las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD), como un programa educativo con el potencial para el desarrollo de Vínculos Comunitarios (VínCom) mediante la práctica deportiva, con este propósito se estudió algunos aspectos respecto a los VínCom, por ejemplo ¿qué se puede entender concretamente por VínCom? ¿Cuáles son las circunstancias sociales y educativas que permiten los VínCom? ¿Qué relevancia tienen los VínCom en la educación del Distrito Capital? Desde las anteriores inquietudes, se procedió a indagar la comprensión de VínCom con dos enfoques; (i) la pedagogía crítica que acoge los planteamientos de la educación popular de Piedad Ortega y Alfonso Torres, sumado a la teoría del grupo escolar de Marta Souto y; (ii) la sociología comprensiva, al estudiar la noción de nucleamientos colectivos de Hugo Zemelman. Con base en las orientaciones previas, se consultó sobre la creación de VínCom en el programa de las EB-IDRD para; (i) reconocer cómo se agencia la posibilidad de construcción de VínCom en la práctica deportiva y; (ii) comprender qué modalidades de VínCom son posibles de construirse a partir de experiencias de lo sensible en la práctica deportiva. Examinando el concepto de VínCom a nivel teórico y comentando los resultados del análisis referente a dicho concepto, es como se prosigue la presente reflexión.

Una Mirada a la Teorización de los Vínculos Comunitarios

Es preciso reflexionar respecto a lo que se puede entender por la noción de VínCom para lograr exponer claramente, la manera en que se desarrollan a través de programas deportivos como las

Escuelas de mi Barrio, con este norte resultó útil pensar los VínCom en la perspectiva de la educación popular⁴³ del maestro Alfonso Torres (2002) como “lazos afectivos basados en el parentesco, la proximidad territorial, la identidad étnica o la afinidad de convicciones” (p.3), es decir, existen una serie de nexos emocionales, de identidad y de proxemia que se construyen entre los sujetos desde una cercanía no solamente física o filial, sino además ideológica, en esta óptica, la categoría de Vínculos Comunitarios funciona a modo de lente que sirvió para observar la manera en que las interacciones de los sujetos toman una determinada configuración, de acuerdo a los psicólogos Gabriel Mugny y Juan Pérez (1988) quienes consideran al vínculo como “una estructura compleja de interacción constituida por dos personas [bidireccionalidad] y un tercero [cultura]” (p.150), adicionalmente, a partir de las consultas sobre los VínCom, se logró reconocer la tendencia de que los nexos antes referenciados resultaban ser más característicos en las comunidades tradicionales, las cuales de acuerdo a Torres (2012) hacen referencia a colectivos que interactúan entre ellos de manera no intencionada, es decir:

su conformación ya ha sido establecida o es heredada [como] poblaciones indígenas, campesinos y más que todo habitantes rurales [...] en las comunidades tradicionales el referente subjetivo es la memoria colectiva (pp.11-12).

Este argumento, indica que los VínCom surgen por las conexiones que los seres humanos establecen con lugares, expresiones orales y la vida colectiva en torno a lazos sentimentales generados con base en las emociones en constante oposición a dinámicas contractuales que aluden, según el maestro Torres (2002) a vínculos societarios más característicos de “las ciudades modernas y el mundo de los negocios, [donde] la relación social es abstracta: se sustenta en contratos entre individuos y en acuerdos de intereses basados en la utilidad” (pp.3-4), este último

⁴³ La educación popular de acuerdo con el maestro Torres (2013) es una “concepción emancipadora que busca transformar el orden social y el sistema educativo mismo” (p.4), de manera que, con la Educación Popular se promueven cambios en las sociedades, reconociendo a su vez en la pedagogía un método determinante para que dichos cambios sucedan.

planteamiento acerca de las dinámicas contractuales, parece una advertencia sobre la legitimación de la vida humana siempre como subproducto de la creación de riquezas, en el que tiende a verse a las sociedades como mero efecto del progreso y se encuentra confinada a los límites del mismo, sin embargo, se quiso subrayar a partir de las reflexiones elaboradas hasta el momento, sobre volver la mirada al estilo de vida de las sociedades más tradicionales, sin guardar con ello la pretensión nostálgica de regresar al pasado, como afirma la educadora Martha Souto (2009), consistió más bien en un ejercicio de:

pensar los cambios del mundo actual en su heterogeneidad con sentido crítico y cierta distancia que favorezca la reflexión y la reflexividad para pensar sobre nuestro mundo y sobre nosotros mismos, estableciendo lazos con el pasado y el futuro que permitan retomar, siempre resignificando, lo humano (pp.1-2).

Con base en este argumento, pensar los VínCom conlleva hoy en día la irrenunciable premisa de que no basta la modernización tecnológica y el crecimiento económico para enfrentar las vicisitudes del nuevo siglo, en las que el desenvolvimiento comunitario puede fomentar el ejercicio del pensamiento crítico, en este sentido, es también importante tener en cuenta en el contexto de tensiones entre lo tradicional y la modernidad, la posibilidad de entender la construcción de VínCom en un entorno en el que se reconocen las ventajas de las nuevas tecnologías y los rápidos cambios culturales, económicos y educativos que trae consigo, pero sin dejar de lado, la necesidad de las relaciones personales que concilien el sentido de ser humanos, estas afirmaciones se plantean atendiendo a los estudios de los sociólogos Daniel Hierneaux (1999) y Michel Maffesoli (1990), los cuales afirman que “desde finales del siglo XX es común encontrar en la literatura sociológica y política reivindicaciones a lo comunitario en concepto explicativo de procesos y vínculos sociales emergentes en el seno de las sociedades modernas, globalizadas y postmodernas” (citados por Torres, A. 2002, p.3). En este último aspecto se procede con precaución, debido a que si bien

es cierto la posibilidad de VínCom en las sociedades capitalistas de expansión agresiva⁴⁴, estas conexiones resultan ser, de acuerdo a Mafesolli (1990) “vínculos efímeros pero intensos «identificaciones», inalcanzables en otros espacios de la vida urbana rutinaria signada por el anonimato, el individualismo y la soledad” (citado por Torres, A. 2002, p.11), es decir, los VínCom operan a manera de interpretación acerca de las conexiones que establecen grupos de sujetos desde sus emociones, donde los VínCom pueden entenderse como los sentimientos subjetivos de pertenencia colectiva que se dan en comunidad, cuando la participación en común posibilita más libertad a sus integrantes para desplegar acciones comunitarias, referido a lo anterior, se profundizará en más detalle en el siguiente apartado de la modalidad de VínCom.

Modalidad de Vínculos Comunitarios y cómo se Agencia la Posibilidad de su Construcción

En la línea de lo argumentando, referente a cómo se construyen VínCom a partir de la práctica deportiva en las EB-IDRD, hay que recordar las bases educativas sobre las que se sustenta dicho programa, así, los contenidos pedagógicos en los que se fundamenta el trabajo realizado por el IDRD en su programa deportivo Escuelas de Mi Barrio (EB-IDRD) consiste en tres pilares⁴⁵; el primero, es el *deporte formativo*⁴⁶, donde menores de edad, jóvenes y personas con discapacidad aprenden la fundamentación técnica de varios deportes; el segundo, es la *educación extraescolar*⁴⁷

⁴⁴ El capitalismo de agresiva expansión de acuerdo con el economista y sociólogo marxista James O'Connor (2000) hace referencia a “un mundo en el que el capital rehace a la naturaleza y sus productos biológica y físicamente (y política e ideológicamente) a su propia imagen y semejanza. Una naturaleza precapitalista o semicapitalista es transformada en una naturaleza específicamente capitalista” (p.16), en este sentido, el capital no se limita a la mera explotación de la naturaleza para convertirla en mercancías, sino que trasciende a la consideración de la experiencia humana en calidad de capital.

⁴⁵ Los tres pilares expuestos se infirieren, atendiendo a lo planteado en la página oficial de EB-IDRD de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado el 24 de marzo de 2021, de <https://www.idrd.gov.co/escuelas-mi-barrio>

⁴⁶ Con la finalidad contribuir a la formación integral mediante procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento deportivos, de acuerdo a lo establecido en la Ley N°181 de 1995 en su artículo 16.

⁴⁷ Este concepto alude a la Jornada Escolar Complementaria a modo de estrategia para integrar lo que se hace en la jornada obligatoria, como se establece en su marco normativo con la Ley 508 de 1999, reglamentada por los Decretos 348 de 2000 y 1729 de 2008, y las Leyes 633 de 2000 y 789 de 2002.

en calidad de programa complementario para la gestión curricular en las IED; y el tercer pilar, es una clase de amalgama de *formación integral ciudadana*, por la cual y atendiendo al artículo publicado por el IDEP del maestro Javier Sáenz (2005):

Se trata de formar ciudadanos en una cultura del mínimo común que se considera necesaria para que distintos grupos puedan convivir democráticamente en la esfera de lo público; así como de transformar las formas en que los ciudadanos se relacionan entre sí y con su entorno físico (p.15).

Con base a lo descrito, el programa de EB-IDRD tal cual se expone en su gestión interna, promueve el desarrollo de comportamientos, conocimientos y actitudes comunes de acatamiento, respeto y ordenamiento frente al Estado, aspecto razonable de pensar frente a la escases de contenido pedagógico de los tres pilares referenciados – los cuales se infieren, más no se describen en profundidad por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá – no poseen un sentido formativo claro, por lo que se estima se encuentran más cerca de ser un mensaje propagandístico político que de ser un programa deportivo basado en estudios pedagógicamente fundamentados, así las cosas, este suceso afecta directamente la manera en que se desarrollan Vínculos Comunitarios dentro de las EB-IDRD, sobre esta observación se incide a continuación.

Pese al vacío pedagógico presente en la fundamentación del programa EB-IDRD expuesto con anterioridad, se pudo identificar que la modalidad de Vínculos Comunitarios que se forman en este programa son las denominadas por el maestro Alfonso Torres (2002) en concepto de *Comunidades Emocionales*, este concepto se refiere a “formas de sociabilidad marcadas por fuertes e intensos lazos afectivos en torno a espacios masivos o de consumo cultural, como es el caso de las diversas identificaciones juveniles” (p.8), este último concepto fue planteado por el sociólogo francés Michel Maffesoli (1990) el cual es retomado por Torres (2002) para explicar las “tribus urbanas en torno a las cuales se nuclea grupos de personas [similares a punkeros, rockeros, barras bravas, etc.] quienes generan sus vínculos más fuertes en torno a «no lugares» como la calle, los centros

deportivos, o en eventos iguales a conciertos o partidos de fútbol” (p.11), es decir, las *identificaciones* aluden a sensibilidades, emociones y símbolos que activan sentidos de pertenencia y vínculos efímeros pero intensos entre la población de referencia y los espacios donde se reúnen. La observación previa es interesante, debido a que se logró reconocer *identificaciones* en las comunidades emocionales formadas en las EB-IDRD, en fuerte conexión con la Pedagogía de lo Sensible por ser, acorde al maestro Jordi Planella (2017):

una educación corporal más allá de los cánones «platónicos» o «cartesianos», excesivamente centrados en la recepción de saberes a través del intelecto y que han negado y repudiado otras formas de entender y aceptar la educación (p.100).

Así, las Escuelas de mi Barrio vinculan en lo comunitario a sus integrantes en cuanto les ofrece una experiencia educativa, más allá de alcanzar objetivos enfocados en notas, competencias o rendimientos. Bajo estos presupuestos, se logró apreciar en la práctica deportiva de las EB la posibilidad de que sus participantes hayan experimentado lazos afectivos con personas de su entorno social a causa de su complicidad momentánea, de la proxemia entre ellas durante las actividades compartidas, en lugar de tratarse de interacciones preestablecidas a razón de parentescos filiales, o por encontrarse supeditados a instituciones educativas formales, ahora bien, a continuación se revisa cómo se agencia la posibilidad de construcción de Vínculos Comunitarios en las Escuelas de mi Barrio del IDRD.

Los Vínculos Comunitarios comienzan a construirse en las Escuelas de mi Barrio cuando los sujetos de referencia se reúnen con la intención de practicar un determinado deporte y aprender sus técnicas, este agrupamiento sucede por tres factores que terminan consolidado el desarrollo de Vínculos Comunitarios, los elementos a los que me refiero son; los *Nucleamientos Colectivos* (Zemelman, H. 1996) por los que se genera un *Aprendizaje Cooperativo* (Vega, M., et al. 2013), entendido en clave pedagógica desde la *Teoría del Grupo* (Souto, M. 1993), en seguida, aclarará cada uno de estos aspectos.

En primera instancia, en cuanto al agrupamiento de personas en la búsqueda de experiencias y realización de su identidad en lo colectivo, dentro de la subjetivación de su realidad en sentido comunitario, el sociólogo chileno Hugo Zemelman (1996) los denomina en concepto de *Nucleamientos Colectivos*, los cuales “son convergencias de procesos y lugares de constitución de fuerzas colectivas que pueden impulsar la construcción de la realidad social en diferentes direcciones” (pp.21-22), así, los *Nucleamientos Colectivos* favorecen ciertas cristalizaciones culturales – comunidades, redes, vínculos, etc. – en la conformación de sujetos pero nunca su inmutabilidad, siempre existirán fuerzas de cambio (políticas, económicas, educativas, etc.) al igual que diferentes sitios y momentos donde intervienen varios elementos referidos a la práctica, a la memoria y a la cotidianidad en función de los impulsos y anhelos humanos que tienden a generar entre ellos conexiones políticas que consisten, de acuerdo con Zemelman (1989) en:

la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos impulsados por estos mismos, cuyo contenido es la lucha por la direccionalidad de la realidad en el marco de opciones viables” (p.13).

Esta argumentación, permitió reconocer que la sociedad puede entenderse igual a una estructura compleja, abierta, indeterminada y cambiante con tiempos y espacios diferentes, por los que grupos poblacionales se involucran en la creación de su realidad por medio de asociaciones políticas, lo cual les permite, desarrollar subjetivamente diversos planos de su contexto social. Partiendo de la observación precedente, ahora se procederá a describir por qué los participantes de las EB decidieron agruparse y qué consiguieron con estos nucleamientos colectivos.

Sobre los VínCom que surgieron, en parte por el encuentro voluntario de sus integrantes, de igual manera el desarrollo de VínCom tuvo lugar entre la población de referencia mediante la práctica deportiva, ya que la misma enfatizó el valor de la cooperación, fomentó las interacciones de ayuda recíproca entre los estudiantes-deportistas y por efecto de promover la vida colectiva, es decir, trabajando en el sentido de fortalecer lazos de colaboración mutua, por tal motivo, fue a causa de

las conexiones interpersonales y de las redes sociales solidarias⁴⁸, como los grupos de sujetos vinculados a las EB lograron acceder a una dinámica de comunidad, con base en relaciones de Aprendizaje Cooperativo, el cual consiste, de acuerdo con el artículo elaborado en la MAE de la UPN por Mery Vega (2013) en “una alternativa pedagógica respecto a las posturas tradicionales basadas en ambientes competitivos e individualistas” (p.160), por ende, la posibilidad de agenciamiento de VínCom se pudo identificar desde el Aprendizaje Cooperativo que desarrollaron los grupos poblacionales inscritos en el programa de las EB, a partir de esfuerzos colectivos para aprender, entender y resolver problemas de su entorno, haciendo del conocimiento un acontecimiento social, aspecto sobre el que se profundizará en el transcurso del siguiente análisis. Conforme al artículo de la Revista Colombiana de Educación publicado por Vega, M., Rodríguez, D. & García, M. (2013), el *Aprendizaje Cooperativo* gira en torno a “cinco componentes básicos; la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, destrezas interpersonales y grupales, y la evaluación grupal” (p.160), con base en dichos componentes, este grupo de profesores determinó que se requiere desarrollar propuestas pedagógicas alternativas al modelo educativo colombiano que actualmente no fomenta los componentes referenciados. Las afirmaciones previas en consideración al agrupamiento de sujetos con el propósito de aprender, es preciso analizarlas con base en la *Teoría del Grupo* planteada por la educadora Marta Souto (1993) donde se “representa al grupo igual a un todo que es más que la suma de las partes” (p.4), es decir, desde esta mirada la condición principal para considerar a un

⁴⁸ Para el investigador y político chileno Joaquín Brunner (1992) la formación de redes humanas puede ser “entendidas en forma de comunidades sueltamente definidas de individuos y grupos autónomos que operan en torno a bases de identificación. En estas, [...] se afirma un substrato de identidad emocionalmente compartido, donde se rechazan jerarquías rígidas, se elaboran proyectos frente al mercado y el estado y se rechazan el tecnocratismo y el neoliberalismo (Citado por Torres, A. 2002, p.12), a partir de lo anterior, es viable comprender entonces a las redes sociales solidarias igual a una serie de interacciones acontecidas libremente entre la gente con base en una fraternidad más allá de lazos filiales o territoriales, es más bien como una identidad común.

conjunto de individuos un “grupo” según Souto (1993) es cuando pasan a ser un espacio estructurante de lo social-histórico:

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él. (p.4).

En última instancia, se puede inferir a partir de los planteamientos expuestos hasta ahora, que los ejercicios físico-deportivos de las Escuelas de mi Barrio pueden devenir en proximidades particulares en concepto de VínCom formados entre grupos poblacionales, respecto al modo en que sus subjetividades se transforman en respuesta a la misma complejidad de su contexto, lo que lleva a sus integrantes a formar lazos en constante cambio en función de las experiencias individuales y colectivas de los grupos de personas que se encuentran inmersos dentro de las actividades de las EB-IDRD, lo anterior, se logró evidenciar en declaraciones directas de algunos de sus participantes, las cuales se presentan en el siguiente apartado.

Vínculos comunitarios, una posibilidad mediante la práctica deportiva de las EB-IDRD

Con base en las vivencias compartidas por algunos sujetos inscritos en las Escuelas de mi Barrio, se alcanzó a develar que la práctica deportiva no necesariamente tiene que originarse exclusivamente desde iniciativas de la educación oficial, por ejemplo el maestro Planella (2017) insiste en que “debemos pensar en la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentran conectadas al establecimiento de las poblaciones subalternas, así como de su subordinación” (pp.77-78), a partir de lo anterior, es factible pensar que el futuro de la organización deportiva se encuentra en la autogestión de las comunidades, iniciativas que, por supuesto necesitan del respaldo de un Estado social de derecho en ejercicio democrático respecto a las infraestructuras y talento humano necesario para la realización de experiencias educativas relacionadas con el ejercicio físico deportivo, en este aspecto, las EB-IDRD han logrado

avanzar en cuanto a reunir a la población de la capital en torno al deporte formativo, así lo manifiesta Yelkis Sandoval, una integrante de las Escuelas de mi Barrio:

Yo no sabía nada de fútbol y ahorita estoy aprendiendo, él [profesor] cada vez que toma lista él nos dice cómo hacerlo mejor, como acomodar ese pase si lo estoy haciendo mal, él me dice cómo hacerlo. A mí me parece muy importante que estén también niñas porque tampoco haya un mundo de machismo, entonces, a mí me parece que también las niñas pueden jugar fútbol porque hay mucha gente que piensa que el fútbol es solo para niños y no es así, porque hay niñas que les gusta el fútbol, pero por el simple hecho de que ¡no que el fútbol es pá niños, que solo niños! no se meten.⁴⁹

De esta manera, el deporte formativo en las EB-IDRD se torna significativo a propósito del desarrollo subjetivo de la identidad de género de sus participantes, siendo el deporte, atendiendo a las maestras Gallo y Bolívar (2015) un factor que “puede cambiar de manera positiva las normas que rigen los derechos de cada género” (p.20), así, las niñas y las mujeres tienen oportunidad de acceso a situaciones de liderazgo en dinámicas de grupo, además, la práctica deportiva de este programa ocupó espacios del distrito capital donde la educación formal y otros proyectos de la SED no llegaban a cubrir o a tener en cuenta, según declara Patricia Villalobos, coordinadora de EB-IDRD del Barrio Jerusalén de la Localidad de Ciudad Bolívar en el Sur de Bogotá:

Hay niños que están maltratados, como abandonados, llegan acá solos, no tienen ese acompañamiento. Este es un parque donde hay mucho expendio de droga, entonces este proyecto en los dos años, o sea lleva tres años, yo llevo con el acompañamiento dos años, se ha rescatado.⁵⁰

Además de la problemática social descrita en este relato, también se puede reconocer que varias de las canchas deportivas y parques públicos en la ciudad de Bogotá, en muchas ocasiones estaban siendo utilizados en ocupaciones que se encontraban muy lejos de la práctica deportiva, es más,

⁴⁹ El testimonio se encuentra en el corto documental realizado por estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás en conjunto con miembros del programa de Escuelas de mi Barrio del IDRD en la Localidad N°1 de Usaquén al norte de Bogotá (2018). Recuperado el 01 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=2BuCABYwXUg>

⁵⁰ Entrevista realizada por la periodista Liliana Vargas, de la experiencia de EB-IDRD en el Barrio Jerusalén, de la Localidad N°19 de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá (2016). Recuperado el 4 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qKo4nkyj8aQ>

los deportistas que decidieron hacer sus ejercicios físicos en muchas ocasiones fueron desplazados por individuos que efectuaban acciones distintas al sentido de bienestar, de salud personal y de integración comunitaria, así lo afirma Adriana Bejarano, una madre de familia de un integrante de las Escuelas de mi Barrio del IDRD:

Yo vivo aquí en el sector, entonces pues a mí me gusta porque ahora si los chicos vienen como más al deporte, como que no están en los parques metiendo vicio, haciendo otras cosas que no deberían. Entonces pues me parece super chévere porque hay deporte, porque tienen, o sea, como la comodidad de entrar como a un deporte gratuito, o sea, que tengan la facilidad de entrar a uno porque es que hay muchas escuelas que son pues costosas y no tienen la oportunidad.⁵¹

Las declaraciones expuestas permiten entrever ciertas experiencias vividas en algunas de las EB-IDRD, donde se posibilitó el desarrollo subjetivo de la identidad de género en parte de los grupos de referencia, en conjunto con la recuperación de algunos espacios deportivos públicos para el ejercicio físico, además, las EB le otorgaron la posibilidad a las personas que no podían costear su participación, de integrarse a una escuela de formación deportiva particular, no obstante, se ha de revisar con qué criterio se desarrollaba la práctica comunitaria en este caso específico, ya que existen diversos Movimientos Neoliberales y Neoconservadores⁵² (MNeoLC) que pueden hacer pasar por acciones comunitarias, de acuerdo con el profesor Apple (2012), finalidades ciertamente societarias “tendencias sociales y responsabilidades políticas diversas bajo su propio liderazgo general [el de los MNeoLC], representando de este modo la «modernización conservadora» de la

⁵¹ El testimonio se encuentra en el corto documental elaborado por estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás en conjunto con miembros del programa de Escuelas de mi Barrio del IDRD en la Localidad N°1 de Usaquén al norte de Bogotá (2018). Recuperado el 01 de julio de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=xTisOUTiDSA>

⁵² Para el maestro y activista político Michael Apple (2012) los MNeoLiberales consideran “al mundo a manera de supermercado preparado para competir por los consumidores y por supuesto productores. En el ámbito educativo, manifiestan una estrecha relación entre escuela y negocio, así como también la implementación de reformas de «mercado libre» en la política educativa” (p.50). Por su parte los MNeoConservadores según Apple (2012) “suelen guiarse por la visión de un Estado fuerte que ejerce control sobre el conocimiento, la cultura y el cuerpo. En materia educativa, proclaman la tradición de un fuerte patriotismo y la educación moral” (p.50), de manera que se trata en ambos casos de movimientos hegemónicos respecto a la dominación en los programas, currículums y modelos educativos, económicos, sociales y culturales de sus propios Estados capitalistas.

política social, cultural, económica y educativa en diversas naciones, incluyendo aquellas con un pasado supuestamente socialdemócrata o inclusive socialista” (p.51), donde las ideas presentadas a manera de cooperación para el “desarrollo comunitario” pueden encontrarse solapadamente ocultas a manera de propaganda política bajo una visión modernizadora latente.

Considerando las complejas dinámicas políticas expuestas anteriormente, las cuales permean toda la realidad del Distrito Capital surgió la pregunta ¿Existen objetivos distintos a lo comunitario, dentro del enfoque pedagógico y político de las EB-IDRD? Ya que, atendiendo a Rosendo Bolívar (1999), “todos los problemas que se refieren a la existencia humana tienen que ver con la política” (p.79), por ende, la política es un fenómeno que se encuentra en y entre todos los grupos, sociedades e instituciones formales e informales, pasando por la vida pública y la privada, bajo esta concepción se presentó otro cuestionamiento ¿el programa EB-IDRD cuenta con un enfoque pedagógico y político efectivamente comunitario? Partiendo de estas inquietudes, a manera de respuesta se ratificó que la orientación de la pedagogía crítica durante la construcción de vínculos comunitarios, de valores y de subjetividades – incluso durante la práctica deportiva – es de vital importancia debido a su carácter ético y político, lo cual de acuerdo con Piedad Ortega (2019)⁵³, se constituye en múltiples apuestas del siguiente orden:

- Pedagógico, donde la experiencia y la práctica posibilitan el diálogo en cada uno de los espacios de formación para el desarrollo social por intermedio de la actuación ética y política de la comunidad.

⁵³ Precisiones expuestas en la página 6 del documento *Seminario Pedagogía Crítica. Reflexión sobre Prácticas Pedagógicas (2019)* elaborado por Piedad Ortega (Profesora-investigadora vinculada al grupo de investigación de Educación y Cultura Política y directora de la línea de investigación Pedagogías Críticas y Alteridades de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá).

- Estético, porque la formación está mediatizada simbólicamente por múltiples registros, gestos y puestas en escenas cotidianas e íntimas que se despliegan en escenarios múltiples de agenciamientos.
- Ético, en tanto la formación es una red de interacciones humanas (en términos de disposiciones y posiciones) constitutivas de vínculos como; la confianza, la reciprocidad, la acogida, la solidaridad y la responsabilidad.
- Político, ya que la formación tiene un lugar en el ámbito de lo público, por esta razón la formación está relacionada en la construcción de ciudadanías.

Desde estas orientaciones, se asume la práctica formativa igual a una acción intencionada orientada por fines socioculturales, por ende, también es política, pues bajo las anteriores apuestas no hay práctica educativa sin intencionalidad, no existen posturas neutrales en ella en cuanto a situaciones, sujetos, concepciones y contextos (Ortega, P. 2019), así, la práctica educativa guarda un alcance más allá de una instancia de saber cerrada en el propósito técnico de transmitir datos, es más, mediante la imposición de un propósito técnico, se reduciría la riqueza de experimentar una práctica educativa siguiendo a Fernando Bárcena (2005) quien afirma que “concebir la práctica educativa de un modo equivocado, por ejemplo, en forma de racionalidad técnica, comporta el riesgo de ocasionar en los educadores una ansiedad que obnubila su capacidad de juicio y dificulta su manera de enfrentarse con cuestiones problemáticas en educación” (p.64), con esta mirada, es concebible pensar que la práctica pedagógica pierde su esencia en el momento en el que se produce como una técnica formativa estandarizada, lo que establece lazos protocolarios de comportamientos homogeneizados, por el contrario, cuando se genera una práctica con naturalidad se favorece el desarrollo de experiencias educativas enriquecedoras. Tomando en cuenta lo argumentado, se ubicó la importancia de pensar la práctica educativa más allá de la mera idea de

conseguir indicadores académicos, sino más bien procurando generar momentos de libertad para el relacionamiento con el otro y con el saber, que conduzcan al reconocimiento en la pluralidad.

Conforme a los argumentos y relatos presentados en lo tocante a las Escuelas de mi Barrio, se develó su papel en calidad de estrategia para el uso del tiempo libre y de ocio, el cual se desarrolló de manera democratizadora, porque permite el acceso al deporte formativo a personas que habitualmente carecen de la oportunidad de participar en este tipo de práctica deportiva por su condición socioeconómica y cultural, sin embargo las Escuelas de mi Barrio no se libran del todo de caer en una reivindicación política forzada del gobierno de turno, pero este hecho podría subsanarse con la incorporación de un análisis de su gestión que permita trabajar este programa deportivo con base a una perspectiva distinta, por ejemplo, retomando elementos de la pedagogía crítica inmersos en el pensamiento del educador Paulo Freire (1996), a partir de los cuales “la práctica docente crítica [...] envuelve el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p.43), así, resulta admisible comprender, que la práctica deportiva crítica no consiste solamente en ofertar espacios de participación sin reflexión, no obstante, estimar que lo hecho por las Escuelas de mi Barrio en el campo de la acción comunitaria ha tenido valor propio, no está de más, debido a que resultó ser un programa merecedor de ser rescatado y revalorizado.

Para cerrar, afirmar entonces con base en la información analizada en este capítulo, que el programa de las Escuelas de mi Barrio ejerce un impacto positivo en calidad de oportunidad de acceso a experiencias educativas y a la práctica deportiva, es también estimar el esfuerzo de un programa deportivo social en construcción, también, se logró apreciar la ayuda que las EB ejerció en la configuración de redes de personas entorno al deporte, al igual que a la consolidación de programas públicos enfatizando el diálogo común respecto a los aspectos sociales que pueden llegar a influenciar, en mayor o menor medida, la construcción de Vínculos Comunitarios.

A modo de cierre

Para finalizar, porque no hay manera de concluir, resulta plausible pensar que la formación de profesionales en deporte inscritos dentro de la Pedagogía de lo Sensible, significa formar maestras(os) para la emancipación corporal, es decir, educar cuerpos que se encuentran libres de estereotipos y comportamientos discriminatorios, por ejemplo marcadores de género, sexo, raza, también de costumbres impuestas colocadas en antagonismos en calidad de correctas e incorrectas, buenas o malas, como aceptar que está bien visto la participación de hombres únicamente en deportes que resalten su fortaleza y coraje mientras que las mujeres deban mostrarse solamente finas y delicadas en este mismo tipo de actividades. A partir de estas consideraciones, se sugiere que la Pedagogía de lo Sensible es una apuesta importante en los procesos formativos que experimentan educadoras(es) y estudiantes, en la medida que este tipo de pedagogía parece ayudar a escuchar las propias voces de los educandos, también a reconocer su corporeidad siempre en un tiempo, espacio de autorreflexión, y en relaciones y situaciones específicas desde lo más profundo de los anhelos y esperanzas de cada ser, de modo que la práctica deportiva se perfila en un elemento donde los sujetos implicados se mueven libremente hacia su existencia en pleno sentido de realización. A propósito, el planteamiento del maestro Planella (2017) argumenta que la Pedagogía de lo Sensible “permite el desarrollo de la subjetividad de manera amplia, sin las sombras que determinadas morales, políticas y pedagogías proyectan en la persona” (p.120), justo en este aspecto es donde se configura una práctica deportiva de lo sensible, que busca leer los cuerpos de manera diferente a un recipiente de órganos susceptible de ser entrenado con el interés de alcanzar récords, obtener medallas o producir dinero, óptica se queda corta para valorar al ser humano a cabalidad.

En cambio, la Pedagogía de lo Sensible en la orientación de la práctica deportiva durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece el concebirse igual a sujetos corporeizados, esto es, reconocer que las personas expresan en su propia piel el mensaje de la realidad en la que habitan y que puede llegar a ser escuchada dentro de una práctica educativa crítica, siendo esta última no sólo cuestión de ciencia y de técnica, también puede resaltar, de la manera que lo expresa el maestro Freire (1996) un cierto número de “cualidades o virtudes, como amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, apertura a lo nuevo, disponibilidad para el cambio e identificación con la esperanza” (p.136). Desde esta mirada, la Pedagogía de lo Sensible para la formación no solo de licenciados en deporte sino para todo el grupo de educadores relacionados con el ejercicio físico, se configura a partir de la construcción del cuerpo en libre expresión de sus emociones, sentimientos y un modo de llevar el cuerpo en virtud de acto de liberación en una cultura corporal impuesta, estandarizada y articulada por intereses económicos, culturales, educativos y políticos, sin embargo, no solo dichos intereses ejercen una profunda influencia en el desarrollo de los sentimientos en la experiencia educativa mediada por el deporte, para este caso concreto también existió otro poderoso factor que cambió completamente la perspectiva y la sensibilidad del maestro investigador que desarrollaba su proceso de indagación surcado, marcado y conflictuado por un acontecimiento de crisis de salubridad, en este caso fue la crisis de la pandemia del COVID-19, tema abordado en seguida.

En relación con la previa argumentación, la afectación de la pandemia del COVID-19 al ámbito deportivo y la educación vinculada a la Pedagogía de lo sensible requiere un análisis más profundo que excede los alcances de la presente tesis, cuestión que se recomienda estudiar y explorar en mayor detalle en futuras investigaciones para generar un panorama integral que recoja las diferentes aristas y consecuencias de dicha crisis sanitaria en el sistema educativo y el complejo

deportivo en Colombia, más sin embargo, una situación como la planteada requiere una revisión o al menos un análisis básico, pues no es posible dejar de mencionar algunos aspectos que se recomienda tener en cuenta para los futuros investigadores que sí tengan como objeto de estudio los efectos del virus del COVID-19 en la pedagogía de este país. Conforme a lo expuesto, en todo el territorio nacional se experimentaron distintos niveles de miedo, ansiedad y cambios en las rutinas diarias, fue un acontecimiento global sin precedentes, pero también consistió en una oportunidad única de profesar apoyo en momentos de crisis, a lugar de la Pedagogía de lo Sensible en el marco de la pandemia del COVID-19, fue posible reconocer consecuentemente un despertar de los sentimientos más profundos de las personas en las maneras de formarse, este avivamiento de sentimientos pudo identificarse debido; al distanciamiento físico, pero no emocional, demostraciones de solidaridad entre desconocidos iguales a la entrega de dispositivos móviles a estudiantes de bajos recursos y talleres deportivos gratuitos por parte de maestras y maestros por plataformas digitales, adicionalmente, ya en el plano personal las personas tuvieron más tiempo de contactar a esos vecinos con los que antes se salía a trotar o montar en bicicleta solamente en la ciclovía, o con las amistades con las que se compartía actividades deportivas ocasionalmente, también el despertar de los sentimientos en la manera de educarse se manifestó en compartir junto con los familiares más cercanos las preocupaciones por adoptar hábitos alimenticios más saludables, es decir, con un simple gesto, se pudo tener un impacto muy positivo en la comunidad deportiva en todo el país. En la línea de las ideas trazadas hasta este momento, ahora se puntualizará algunos aspectos de la afectación al ejercicio profesional de la enseñanza de actividades deportivas causada por la crisis sanitaria de la pandemia del COVID-19.

Tomando en cuenta lo argumentado, se identificó en esta investigación la necesidad de plantear en la ordenación profesional los servicios de educación física y deportiva a distancia, ya que en la

política pública nacional sobre profesiones del deporte de enseñanza electrónica y/o digital no se ha contemplado, en este marco, al investigar el deporte en la coyuntura actual cabe señalar que determinados grupos sociales diferenciados por sus condiciones económicas y demográficas como son; las familias de bajos ingresos económicos, mujeres, personas con diversas habilidades cognitivas y/o de motricidad diferentes (entiéndase por diferentes; expresiones de retraso mental, autismo, Síndrome de Down, paresias y plejias) y adultos mayores, se habrán encontrado limitados para realizar deporte durante los años de 2020 y 2021, algo que no hizo más que agrandar la brecha deportiva en Colombia, debido al impedimento físico de la movilidad por el estado de alarma y el confinamiento, junto con las propias dificultades estructurales que se venían presentando en los espacios deportivos públicos antes de la pandemia del COVID-19, aunado a lo descrito, cabe señalar que la mayoría de los grupos poblacionales de referencia, ya venían realizando previamente menos deporte que las personas de estratos medio y alto, jóvenes y adultos sin diversas habilidades cognitivas y/o de motricidad.

Junto a ello, hay que tener en cuenta que la mujer deportista siguió desempeñando su rol profesional, de madre y administradora del hogar durante el transcurso de la pandemia del COVID-19, situación que cabe presumir ejerció aún más presión sobre ellas por haberse incrementado durante el confinamiento al tener en casa durante todo el tiempo a personas dependientes de dichos roles, otro factor a considerar, es el número de personas que cuentan con aparatos de ejercitación y musculación personal en casa, número que es más bajo entre las clases obreras que entre las familias con ingresos económicos más altos, así pues, las personas con perfiles laborales menos lucrativos que realizaban sus actividades deportivas en parques públicos y al aire libre, de repente se vieron confinados al encierro durante los últimos dos años, en consecuencia, siendo tan relevante la actividad deportiva para la mejora de la salud y el bienestar

físico, psíquico y social, la limitación del acceso a los espacios deportivos públicos, no hizo más que agrandar la desigualdad social entre los mismos grupos poblacionales mencionados. Por último, fue posible identificar en el mundo del acondicionamiento y la educación física, un desconcierto generalizado en la sociedad colombiana para discernir entre las personas calificadas con atribuciones y competencias profesionales de las que no son garantía de un servicio que tiene una razón imperiosa de interés general como es el estado físico y la nutrición, debido a que los potenciales beneficios de la práctica deportiva se consiguen siempre mediante una adecuada intervención desarrollada por profesionales calificadas(os), que utilizan sus competencias para atender a cada tipo de personas, es decir, los grupos de educadoras(es) deportivos instruidos en la visión de un ser humano que integra más que la suma de sus partes biológicas y anatómicas, es el personal que posee las habilidades necesarias para abordar la crisis sanitaria del COVID-19 más allá de unos indicadores estadísticos de salud pública, demostrando de esta manera un cierto dualismo en la manera de valorar al cuerpo en el ámbito pedagógico que se analizará a continuación.

En atención a las consideraciones precedentes, puede valorarse entonces que formar profesionales del deporte en la Pedagogía de lo Sensible generó tensiones entre las concepciones de cuerpo físico y cuerpo simbólico, donde el disciplinar un cuerpo físico según el profesor Planella (2017) “tiene por objeto la higienización de los cuerpos y muestra un especial interés en clasificarlos, ordenarlos, estudiarlos, controlarlos, y, si es necesario, castigarlos” (p.108), en consecuencia, se cosifica al cuerpo igual a una suerte de suma de piezas, factible de ser vigilado, regulado y dominado, en cambio, el concepto de cuerpo simbólico dentro de la Pedagogía de lo Sensible de acuerdo al mismo autor (2017) “se trata de la experiencia educativa del cuerpo propio (frente a la idea de un modelo de cuerpo impuesto) y del cuerpo entendido como cultura” (p.111), en otros términos, se

observa al ser humano más allá de su condición biológica, entendiéndolo también en su dimensión existencial, subjetiva y de realización social, así, para el cuerpo simbólico igualmente cobra vital importancia su desenvolvimiento colectivo, por esta razón, resultó tan importante estudiar las formas de vinculación donde las personas desarrollan sus procesos de subjetivación, para este caso en concreto, interesó explicar la manera en que sucede dicha vinculación a través de las prácticas deportivas acontecidas en las Escuelas de mi Barrio del Instituto Distrital de Recreación y Deporte (EB-IDRD), por considerarlas en virtud de ser experiencias educativas donde convergen dimensiones equivalentes al cuerpo simbólico, el aprendizaje en comunidad y la práctica deportiva, el resultado de esta convergencia se infiere es, el desarrollo de Vínculos Comunitarios entre sus participantes, con base en los planteamientos del maestro Torres (2002), bajo la modalidad de comunidades emocionales:

en torno a las cuales se nuclean jóvenes y otras personas, quienes generan sus vínculos más fuertes en torno a «no lugares» como la calle, los centros deportivos, los centros comerciales y las discotecas, o en eventos como conciertos o partidos de fútbol; en estos espacios, la lógica de lo masivo, activa sensibilidades, emociones y símbolos que activan sentidos de pertenencia y vínculos efímeros pero intensos (p.11).

Precisamente, las EB-IDRD por tener presente las emociones y sentimientos que viven sus participantes durante los ejercicios realizados en este proyecto, el mismo possibilitó la formación de Vínculos Comunitarios en forma de estrechos lazos afectivos entre el estudiantado, los educadores, madres y padres de familia – de acuerdo a lo indagado en los relatos citados en el transcurso de esta tesis –, que no se justifican por estar bajo un currículum de educación formal sino más bien debido a la proxemia, por la vivencia de experiencias de lo sensible semejantes a la complicidad momentánea y las redes existenciales dentro de este programa, aunque no se mencione de forma explícita en sus fundamentos y objetivos a la Pedagogía de lo Sensible o a la construcción de Vínculos Comunitarios. De igual modo, en el análisis acerca de las Escuelas de

mi Barrio (EB), se alcanzó a reconocer otras consideraciones acerca de estas actividades deportivas, las cuales se procede a detallar a continuación.

A parte de lo argumentado hasta el momento, tiene lugar precisar otros aspectos relevantes asociados a las EB-IDRD que ayudaron a generar una perspectiva de la implicación de este proceso de enseñanza-aprendizaje para la ciudadanía del Distrito Capital, estos elementos son; (i) con base en el capítulo II sobre el contexto situacional de las EB, se corroboró en la implementación de este programa durante la gestión de tres alcaldes diferentes (2012-2020), la falta de sustentación pedagógica en las EB, esto a razón de que no fue posible hallar una construcción teórica que diera cuenta del sentido pedagógico en concreto de esta propuesta formativa, por ello, también es razonable reconocer a estos espacios deportivos a modo de un “afortunado resultado pedagógico” a pesar de haberse originado en calidad de una extensión de la educación formal – o si se permite decir, estandarizada –, sin embargo; (ii) las EB-IDRD consiguió conciliar lo comunitario en una realidad social en la que esta alianza (comunidad-sociedad) se supone particularmente difícil, a manera de práctica deportiva en las acciones de enseñanza-aprendizaje realizadas en el tiempo libre y de ocio de forma alternativa y con resultados emergentes situados en la Pedagogía de lo Sensible y el desarrollo de Vínculos Comunitarios en la modalidad de Comunidades Emocionales⁵⁴, no obstante y en última instancia; (iii) durante el año 2020 las EB no guardó claramente un direccionamiento donde lo comunitario fuera la prioridad en su gestión, de todos modos, se localizó la existencia de un respeto por pautas de relación propias de las comunidades implicadas en estas actividades físicas, con esto se quiere decir, que las EB consiguieron también afianzar lazos de relacionamiento preexistentes entre los habitantes de los barrios en donde se realizaron los ejercicios deportivos – conforme a lo expuesto en el transcurso de los capítulos

⁵⁴ Para profundizar más en el estudio que se realizó del concepto de comunidades emocionales y su relación con las EB-IDRD, por favor consultar el capítulo 3 de esta tesis.

precedentes –, en este punto, se considera significativo mencionar a continuación, algunas de las características diferenciales entre las EB y los programas educativos que lo originaron y siguen hoy en día operando en paralelo.

La primera particularidad, tiene lugar en el origen mismo de las EB-IDRD, siendo este la implementación de los Juegos Supérate Intercolegiados (JSI) y del Tiempo Escolar Complementario (TEC), donde se identificaron algunas tensiones de la gestión pedagógica en cada uno de estos programas. Recapitulando, las EB-IDRD se crearon debido a que la Alcaldía Mayor de Bogotá en el año 2012, quiso establecer actividades deportivas para ocupar el tiempo libre y de ocio de los grupos escolares vinculados en la educación formal de Bogotá, en continuidad con los tiempos y espacios gestionados por los JSI y el TEC en las instituciones educativas formales de Bogotá, ahora bien, pese a la relación existente en cuanto a la interconexión para la formación permanente a través de estos tres proyectos distritales, se consiguió diferenciar, tanto en los JSI al igual que en el TEC, un enfoque deportivo más orientado a obtener indicadores académicos, junto con un discreto afán propagandístico por publicitar agendas políticas, frente a tal reconocimiento y atendiendo el maestro José Cagigal (1981) esta dinámica tiende a constituirse en un fenómeno deportivo inscrito en realidades “tales como la sociedad del rendimiento (del éxito) y la sociedad de consumo, las cuales aceleran sus resultados merced al impacto poderoso de la estandarización del ocio comercializado en modas de diversión que se anuncian y venden” (p.25), de esta manera, a diferencia de las EB, es viable apreciar en tales aspectos sobre la conexión *deporte competitivo-educación formal* de los JSI y del TEC, una influencia por inocular valores del mercado (ganador-perdedor; productor-consumidor) en los ciudadanos de la capital, siendo este uno de los hallazgos de esta investigación, el de ofrecer una mirada sobre la manera en que las administraciones públicas han incurrido en mecanismos del deporte espectáculo, por consiguiente, queda pendiente

para futuros investigadores emprender más estudios para comprender mejor la actividad físico deportiva dentro del sistema educativo formal en Colombia.

En segunda instancia, se procede a señalar que la cobertura de las EB-IDRD es de tan solo 20 cupos y únicamente se realizan actividades durante tres días a la semana⁵⁵, se evidencia entonces una inclusión muy baja de personas a este programa⁵⁶, el hecho de que este tipo de espacios tengan una capacidad de participación tan limitada, excluye a muchos habitantes de sectores populares del derecho al acceso a la cultura, que debería ser garantizado por el gobierno a toda la población, lo cual hace pensar que las EB efectivamente si fomentan la construcción de Vínculos Comunitarios entre sus participantes, pero lo hacen dentro de una dinámica de gobierno distrital de carácter neoliberal según lo describe Apple (2012), donde se “manifiesta una estrecha relación entre escuela y negocio, así como también la implementación de reformas de «mercado libre» en la política educativa” (p.50), bajo esta premisa, se tiende a respetar el mecanismo de mercado en calidad de proveedor de bienestar, de acuerdo con ello, la atención de la Alcaldía Mayor de Bogotá se ha dirigido a los casos marginales, mientras la franja productiva de la población se adscribe a gimnasios y clubes privados, estos hechos, implican un alto grado de estratificación y desigualdad económicas, donde la protección social privada es un privilegio y la pública ocupa un lugar

⁵⁵ Conforme a los lineamientos de las EB-IDRD publicados en su página oficial. Recuperado el 13 de abril de 2021, de <https://www.idrd.gov.co/escuelas-mi-barrio>

⁵⁶ De acuerdo a los resultados del último censo realizado por el DANE en el año 2018, Bogotá contaba con 7'181.469 pobladores, para esta comparación, aunque no fue posible encontrar cifras exactas del número de participantes en calidad de estudiantes en las EB-IDRD, en el año 2018 se atendieron 71.369 estudiantes en el programa educativo TEC, esta cantidad ayuda a percibir la escasa cantidad de gente involucrada en las EB, dado el hecho que el TEC opera durante 5 días a la semana, tiene más cupos y más profesorado a cargo de más actividades deportivas y artísticas que las ofertadas por las EB-IDRD. Estas cifras y datos fueron recuperados el 14 de abril de 2021, así; (i) En cuanto a la población del Distrito Capital, de <https://conexioncapital.co/bogota-habitantes-ultimo-censo-del-dane/> (ii) Respecto a la cobertura del TEC, la información se encuentra en la página 13 del archivo de Metodología del proceso de rendición de cuentas de la Administración Distrital y Local de la vigencia 2018, publicado por el IDRD, que puede ser descargado y consultado buscando en el segundo ítem del link relacionado a continuación; https://www.google.com/search?q=cobertura+escuelas+de+mi+barrio+idrd+para+el+a%C3%B1o+2018&rlz=1C1CHBF_esCO887CO887&oq=cobertura+escuelas+de+mi+barrio+idrd+para+el+a%C3%B1o+2018&aqs=chrome..69i57.14727j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

subsidiario por incluir sólo a los habitantes capaces de demostrar la insuficiencia de medios económicos para recibir asesoría profesional en la práctica deportiva, este modelo de gestión acorde con el maestro Freire (2000) “degenera en un proyecto de mundo que se identifica en el desamor de la ganancia fraticida de la propiedad, el lucro y la especulación financiera” (p.28), así pues, los educadores que trabajan con la práctica deportiva en sintonía con la Pedagogía de lo Sensible, se dirigen contra marea, desde el determinismo inexorable de la economía del mercado, hacia una visión nueva de la educación.

Ahora bien, con la pretensión de examinar el presente análisis a través del mismo lente de la dinámica del Estado neoliberal, las EB-IDRD continúan brindando posibilidades educativas, al poner de manifiesto una baja mercantilización educativa, ya que el acceso de la ciudadanía a las EB no depende del vínculo de sus madres y padres con el mercado laboral, por lo tanto, las personas cuyos familiares responsables no trabajan, también son acogidos por este programa, en definitiva, esto evidencia que en Bogotá, el derecho al acceso a la cultura no está universalizado, además desde la lógica del modelo neoliberal en el cual se encuentran inmersas las EB-IDRD, se redime por un lado a las familias beneficiadas de aquella carencia cultural de acceso a la práctica deportiva, no obstante por otro lado, las Escuelas de mi Barrio no consistieron en una garantía de inclusión para gran parte de la ciudadanía que se encontró por fuera de estos espacios, en consecuencia, un número considerable de la población capitalina se vio en la necesidad de sobrellevar de distintas maneras – tal vez no las más idóneas para fortalecer sus procesos de formación – las circunstancias de su contexto social.

Luego de estudiar los casos de referencia y con base a los resultados presentados, se consiguió valorar en la práctica deportiva un recurso potente de transmisión de conocimientos en temas afines al afecto, a la concertación y a la participación en la pluralidad a pesar de las diferencias culturales,

étnicas, de género o de cualquier otra índole, a razón de la naturaleza inclusiva del deporte en su faceta formativa en detrimento de su dimensión competitiva, no obstante, igualmente se expuso la falta de financiación por parte del gobierno hacia los programas deportivos de carácter social, lo cual impidió en cierto nivel que se pudiera lograr la integración completa de los habitantes de la capital al acceso a la cultura, de esta manera, se considera primordial que el gobierno tome acciones contundentes que le permitan al pueblo adoptar una cultura sana en torno a la práctica del deporte, en donde la ciudadanía encuentre beneficios que aporten a su proyecto de vida, ya que, si bien es cierto que la legislación deportiva se encuentra en proceso de reformulación de su política pública en aras de conseguir mayores beneficios para el deporte y la educación física – por ejemplo la fundación el 11 de julio del 2019 el Ministerio del Deporte – también se considera necesario en este aspecto, el apoyo de profesionales del deporte formados en sentido crítico, que ayuden al gobierno a desarrollar estrategias pedagógicas más fuertes hacia el cambio social en Colombia.

Anexos

Tabla 5. Temas emergentes en el análisis de la documentación consultada sobre la resignificación de las Prácticas Deportivas

[1] Práctica Deportiva en la formación en ciudadanía

En este aspecto se pudo identificar en el deporte una práctica social que promueve y estimula acciones de convivencia, de participación democrática para la resolución pacífica de conflictos, de prevención y disminución de la violencia, de reconciliación y reconstrucción del tejido social, es decir, se logró apreciar en el análisis de los siguientes documentos una estrecha relación entre la PráDep y la formación ciudadana configurada por varios elementos como la solidaridad, la pluralidad y el diálogo.

Lache, L. (2014)	<p>Estudio de caso en el que se caracterizó las concepciones sobre formación ciudadana en un programa de especialización de la UPN. Se evidenciaron diferentes conceptos de ciudadanía y ciudadano; así como de formación ciudadana, desde el análisis de dos aspectos fundamentales en la formación de sujetos políticos, como son; la participación y el diálogo de saberes.</p> <p>Se evidenció que el diálogo es una de las estrategias que se consideran de importancia para la formación ciudadana centrada en la convivencia o para una formación ciudadana centrada en lo político, sobre relaciones de interdependencia.</p>
Durán, V. (2014)	<p>Expone la reflexión del espacio académico Deporte y Ciudad en el marco de la Licenciatura en Deporte en la UPN, sobre la multiplicidad de manifestaciones y correspondencias entre el desarrollo de las PráDep y la construcción de subjetividades y formas de ciudadanía.</p> <p>Se resalta el deporte como hecho social y práctica cultural que integra dinámicas comunitarias, políticas, económicas y educativas, mostrando una radical transformación en la manera de asumir y desarrollar las PráDep, de habitar la ciudad y generar relaciones entre individuo, sociedad y cultura, cuestionadas a la luz de la política pública en salud en Colombia.</p>
Fernández, D. (2014)	<p>Estudio descriptivo de corte exploratorio realizado en dos parques del Barrio Villa María de la localidad 11 de Suba en Bogotá, donde se analizaron las reacciones y actitudes de los transeúntes y habitantes del sector frente a la PráDep.</p> <p>El trabajo permitió reconocer que la juventud, toma con tanta fuerza las prácticas de sus deportes preferidos en los espacios públicos barriales como un código de identidad propio, el cual les permite su libre desarrollo y amplía la visión que ellos mismos tienen de lo que es ser joven, así, el deporte urbano se convierte en un referente cultural poderoso que deja visualizar una gran tensión entre la juventud en cuanto al sentir de ellos con referencia a la poca inclusión en los proyectos gubernamentales.</p>
Orobajo, J. (2015)	<p>Análisis de las PráDep y sus relaciones con la formación ciudadana de los educadores que trabajan en el IDR, con el objetivo de contribuir a la mejora de sus actividades y al fortalecimiento igualmente de la formación ciudadana que reciben los beneficiarios de los programas deportivos del IDR.</p> <p>Se evidenció que el IDR puede intensificar, mejorar y ser más específicos con la formación de su talento humano, en temas tan importantes como la formación ciudadana, pedagógica e intercultural, participando de espacios como seminarios, conferencias, conversatorios o diplomados con personal profesional especializado en estos temas, ya que la PráDep que desarrollan con sus programas, son también un proceso formativo y por ello, poseen una misión y una gran responsabilidad ante la comunidad.</p>

[2] Práctica Deportiva en los procesos de prevención y promoción del autocuidado

Por medio de la indagación de los siguientes documentos, se identificó una perspectiva en la gestión y la organización de PráDep a partir de la diversión y entretenimiento con un sentido formativo enmarcado en la noción de estilo de vida saludable, el cual generó a su vez distintas aptitudes y actitudes como el trabajo de grupo y el diálogo en función de lo comunitario, con el fin de lograr que la gente adquiriera en su vida hábitos saludables en comunidad.

Gómez, A. (2013)	<p>Consistió en una revisión del campo de la pedagogía en Colombia y sus diferentes concepciones, para luego centrarse en las PráDep y cómo éstas funcionan en el campo médico dentro del discurso de la prevención y promoción de la salud.</p> <p>En el cierre de este análisis, se aborda cómo la democratización de la salud emerge a manera de objetivo primordial en una nueva óptica de la PráDep, ello implicó que el conocimiento científico con sentido humano en particular, sería el factor que facultaría a las personas para cambiar su realidad social.</p>
Gómez, A. (2015)	<p>Indagación donde se da cuenta de la relación entre práctica pedagógica y prácticas de salud operadas en Colombia durante 1920-1990 como asunto de gobierno; además se describen las condiciones que posibilitaron el paso de un sujeto higiénico a un sujeto saludable; adicionalmente, se analiza y cuestiona la relación entre salud y educación.</p> <p>Se expone a manera de cierre, una sociedad colombiana que pretende ser saludable en la medida que existen metas de integración a través de la educación y el autocuidado; no obstante, a pesar del intento por mostrar mejoría en los indicadores y estimaciones vitales en salud, el tema de la inequidad, desnutrición y enfermedad social en este país, entre otros, siguen siendo problemas constantes mucho más marcados, que impiden alcanzar ese ideal de lo saludable por la sociedad moderna.</p>
Mosquera, J. (2013)	<p>Se resalta la posibilidad de resignificar la noción de cuerpo que subyace en el ámbito de la actividad física convencional, aclarando que omitir esta recomendación significaría seguir promoviendo prácticas centradas en la instrumentalización y la cosificación del ser humano, siendo estas últimas, una concepción muy limitada de cuerpo, centrada solo desde el referente de lo biológico, lo que es inapropiado para vincular a la PráDep con la salud holística.</p> <p>Cierra la argumentación exponiendo a la Educación Corporal, como eje central para desarrollar las categorías de cuerpo y educación en el ámbito del deporte formativo dentro de la comunidad educativa, de esta manera se posibilitó a cada sujeto reconocerse como persona autónoma, crítica y comprometida con el entorno social del cual hace parte activa.</p>
de Souza, M., et al. (2014)	<p>Análisis de algunos de los programas sociales deportivos en las principales ciudades latinoamericanas, como; Bogotá, Buenos Aires, Ciudad de México y São Paulo, programas deportivos por los que se establecen parámetros de actividad física y deporte a nivel local e internacional, además de asumirse como estrategias para reducir las tasas de morbilidad derivadas de las enfermedades no transmisibles.</p> <p>Se resalta la importancia de incorporar en mayor medida la orientación pedagógica deportiva en los niveles de escolaridad desde el preescolar hasta el universitario, como también de los programas de Estado, para responder a las necesidades poblacionales identificadas a partir de estudios de hábitos y estilos de vida sedentarios, lo cual se reconoce como el plan ideal para determinar estrategias de intervención en actividad física, nutrición y promoción de la salud.</p>
Meneces, D. & Villarreal, L. (2018)	<p>Se analizó el impacto de los deportes alternativos como propuesta pedagógica con enfoque de ética del cuidado en una IED, para generar un proceso de sensibilización desde las diferencias motrices, sociales y culturales del estudiantado, permitiéndoles de esta manera el reconocimiento multicultural de su comunidad.</p> <p>Se propuso como aporte pedagógico investigativo, el desarrollo de una práctica de cuidado más consolidada y consciente en esta IED, dejando de lado la competencia que se da en la PráDep y conduciéndola hacia una actividad más lúdica, divertida y participativa, fomentando lazos de amistad y compañerismo entre los participantes de las sesiones de clase de educación física y nuevos programas deportivos extraescolares en dicha institución.</p>

Cuevas, P. & Bautista, J. (2020)	Se plantea una teoría de comprensión e impugnación del sistema-mundo de dominación por medio del diseño de rutas pedagógicas para indagar desde el cuerpo y el sistema energético las memorias inscritas en los seres humanos, develando su capacidad emancipatoria y de restitución del ser. Dicha teoría consiste en una visibilización del cuerpo en unidad relacional con la memoria, concibiéndolo desde su unicidad física, energética, emocional, espiritual, no abstraída sino inmersa en contextos socioeconómicos, políticos, culturales, situados en el contexto de la historicidad de América Latina.
[3] Práctica Deportiva en la educación para el tiempo libre y el ocio	
Consultar los siguientes documentos, permitió identificar una imagen sobre lo que se puede llegar a entender por ocio y tiempo libre, resignificando a su vez las consideraciones que tradicionalmente se le pueden llegar a vincular, por ejemplo ideas como la pereza o perder el tiempo, aspectos no muy apreciados dentro de una política de producción y rendimiento económico dentro de la cual se considera al ocio y al tiempo libre, iguales a espacios indebidos en los que las personas no deben llegar a caer.	
Díaz, A. (2016)	Argumentación a favor de las formas de vivir ociosas basadas en ejercicios prácticos de ociosidad, como la meditación y el absortismo. Para ello, se contempló la antropología filosófica de Peter Sloterdijk, según la cual el hombre se produce a sí mismo viviendo su vida en distintas formas de ejercicio. Finalmente se expone la tesis de que ser ocioso no significa simplemente no-hacer-nada, en cuanto la ociosidad se trata de una actitud vital absolutamente virtuosa, generosa y creativa que se adquiere conforme a un cuidadoso ejercicio de la libertad y la espontaneidad.
Díaz, A. & Guerrero, C. (2017)	Se explora la tesis según la cual, la relación entre el ocio, la pereza y la educación depende de la noción de Bien que, desde la Temprana Edad Media, se ha venido imponiendo en las sociedades occidentales; también se describe la ambigüedad terminológica del concepto de ocio; junto con un análisis de la relación entre el ocio, la educación y la pereza. Se resalta la importancia de lograr una visión más detallada del ocio y el tiempo libre, que permita la generación de propuestas educativas y escolares dirigidas hacia la consecución de un mundo distinto, en clara resistencia a lo peor de la sociedad actual, hacia una sociedad inventiva, diferenciante y convivencial desde la ociosidad.
Gomes, C. (2012)	Reflexión sobre los conocimientos tradicionalmente producidos sobre el ocio en América Latina, repensando algunas consideraciones sobre la modernidad, la ideología de progreso y las dicotomías que limitan las concepciones de ser humano, de mundo y la geopolítica del conocimiento sobre el ocio. Finalmente se comprende al ocio como una dimensión de la cultura, donde el ocio y el tiempo libre pueden ser asumidos a manera de un tiempo/espacio social de resignificación y empoderamiento, contribuyendo a la comprensión de los contextos latinoamericanos desde el pensamiento crítico sobre las sociedades para su transformación desde la búsqueda de un mundo más humano y solidario a partir del desarrollo de sensibilidades.
Herrera, C. (2013)	Exposición de los discursos a favor del juego de un carácter más libre, su vinculación con la lúdica, sus diferencias y relaciones con la recreación en el tiempo de ocio y en el tiempo libre adscritos a programas estatales escolares y sociales para la administración de poblaciones y su uso en cuanto estrategia educativa de la infancia y juventud desde las políticas, la legislación, los proyectos, las teorías y las experiencias en el campo del ocio y tiempo libre en la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Se afirma que la autonomía de la gente en el juego es cada vez menos posible, en tanto la regulación mediante dispositivos que aseguran el buen uso del tiempo libre a partir de actividades aceptadas socialmente se hace mayor; actividades sobre todo dirigidas por otros, bajo la denominación de recreación en detrimento del juego para el tiempo de ocio, que ha ido desapareciendo cada vez más de la vida de las personas en la ciudad.

Sierra, V. (2019)	<p>Estudio descriptivo de tipo explicativo, que tiene como propósito, analizar las prácticas de recreación y ocio llevadas a cabo por usuarios de dos parques de la localidad de Teusaquillo en Bogotá, que dan cuenta de aprendizajes situados, partiendo del grado de importancia que le otorgan sus usuarios a las condiciones físico-espaciales, a la accesibilidad, a las nociones de recreación y ocio, al tipo de práctica y a los aprendizajes situados, desde la perspectiva de la pedagogía urbana y ambiental.</p> <p>En cuanto a la caracterización de las PráDep en los parques urbanos, estas fueron valoradas en calidad de actividades propias del espacio público por la que se posibilitó el encuentro de la comunidad, a partir de la interacción con otras personas desde la PráDep realizada en su tiempo libre y de ocio, valorándola como un elemento clave en la experiencia de integración comunitaria que aconteció en los parques urbanos, esto permitió que se pudieran generar otro tipo de interacciones en el espacio público y que a su vez se utilizaran los escenarios deportivos para los aprendizajes situados, como son el reconocimiento del otro y la apropiación de espacios, siendo estos elementos los que finalmente contribuyeron a la cohesión social.</p>
-------------------	---

Bibliografía

- Alcaraz, A., Figueroa, L., Aldrete, M., Rujano, M., & Núñez, O. (2015). La formación integral en el centro universitario del sur de la Universidad de Guadalajara desde la perspectiva del docente. *Revista internacional InterSciencePlace*, 10 (2), 1-21.
- Arias, J. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto. Murcia: *Retos*, (13), 28-32.
- Arjona, G. (2011). Promover la justicia y cultivar la humanidad. El liberalismo político de Martha Nussbaum. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de filosofía.
- Apple, M. (2012). Poder, Conocimiento y Reforma Educacional. Argentina: Universidad Nacional de la Pampa, Miño y Dávila Editores.
- Avendaño, H. (2013). El “educando social”: Sujeto educativo del neoliberalismo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
- Ballén, G., Galeano, L. & Medina, M. (2013). Análisis del método Montessori, como promotor de las relaciones interpersonales y la responsabilidad ética política en los niños. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barbero, J. (2001). Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física? España: Universidad de Valladolid, *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1) 18-36.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. Madrid: Editorial Universidad Complutense, *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 221-243.
- Bárcena, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. España: Ediciones Universidad de Salamanca, *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 5, 59-85.
- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en educación. España: Editorial Complutense.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Portugal: Universidade de Coímbra, *Revista portuguesa de pedagogía*, (1), 233-259.
- Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. (2014). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Bases para el Plan sectorial de educación 2012-2016. Calidad para todos y todas. (2012). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Blanco, Y., Herrera, S., Hormaza, E., Ladino, C., Quiasua, C. & Roncancio, C. (2014). Deporte escolar y desarrollo axiológico en la educación Media – caso Bogotá D.C. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física.

- Bolívar, R. (1999). La política como actividad del hombre. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Estudios Políticos, (20), 79-96.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Cagigal, J. (1975). El deporte en la sociedad actual. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Cagigal, J. (1976). Deporte y agresión. Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Cagigal, J. (1981). ¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante). Valladolid: Edición española Miñón S. A.
- Cagigal, J. (1983). “El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre”. Madrid: I Simposio Nacional: “El deporte en la sociedad española contemporánea”, 163-179.
- Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Orientaciones generales. (2014). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Damásio, A. (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos. Barcelona: Editorial Crítica.
- Decreto 546. [17 de diciembre de 2015]. Por el cual se adoptan unas políticas educativas en el Distrito Capital. Bogotá, Colombia: Registro distrital 5738.
- Díaz, A. (2016). Antropotécnica y ociosidad. Ejercitarse para llegar a ser ocioso. *Lúdica Pedagógica*, (23), 109-118.
- Díaz, A y Guerrero C. (2017). Ocio, pereza y educación: Un acercamiento a la ejercitación en el Bien. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Lúdica Pedagógica*, (25), 127-136.
- Dosil, J. (2001). Psicología y deporte de iniciación. España: Gersam Editores.
- Dosil, J. (2001). Aproximación a la psicología del deporte. España: Gersam Editores.
- Dosil, J. (2002). Psicología y rendimiento deportivo. España: Gersam Editores.
- Dosil, J. (2004). Psicología de la actividad física y del deporte. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Dosil, J. & López-Roel, S. (2019). Validación de un cuestionario para medir las necesidades psicológicas de los deportistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19 (2), 209-226.
- Dumazedier, J. (1968). Hacia una civilización del ocio. Barcelona: Editorial Estela S.A.
- Dumazedier, J., Kaes, R., Maget, M., Touraine, A., Pizzorno, A. Ripert, A., et al. (1971). Ocio y sociedades de clases. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Dumazedier, J. (1978). Trabajo y Recreación. En: Friedmann. G. y Naville. P. Tratado de Sociología del Trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.

- Dunning, E. (2003). El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización (González, P. Trad.). Barcelona: Editorial Paidotribo. (Obra original publicada en 1999).
- Educación para la ciudadanía y la convivencia. Lineamiento pedagógico. (2014). Colombia: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Elías, N. & Dunning, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. México: Fondo de cultura económica.
- El libro DUNT. Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias. (2015). Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Espinosa-Gómez, D. (2014). “Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”. *Rastros Rostros*, 16 (30), 95-104.
- Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Para la formulación de los estándares en competencias básicas. (2004). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Asociación Colombiana de Facultades de Educación, (6).
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad 2*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Grupo editorial siglo XXI.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Grupo editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad* (Araujo, S. Trad.). México: Grupo editorial Siglo XXI. (Obra original publicada en 1995).
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El Giro en la Mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

- Gallo, L. (2010). Los discursos de la educación física contemporánea. Bogotá: Editorial Kinesis.
- Gallo, L., García, C., Gómez, S., Castañeda, G., López, N., Gil, J., et al. (2011). Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal. Medellín: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2011). Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal. En García, C. (Ed.). *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia, 32-46.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. Brasil: Universidade de São Paulo, *Educação e Pesquisa*, 40 (1), 197-214.
- Gallo, L. (s.f.). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Biblioteca Virtual en Educación Física. Recuperado el 08 de junio de 2021, de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/apuntes.pdf
- Gallo, L. & Bolívar, Z. (2015). Educación diferencial en las políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia. *Universidad Pedagógica Nacional, Lúdica Pedagógica*, (21), 19-31.
- Gayozzo, P. (2019). *¿Qué es el Transhumanismo?* Lima: Instituto de Extrapolítica y Transhumanismo.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de medicina, Parque de la Vida, recuperado el 17 de abril de 2020 de, http://parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/potenciando_la_diversidad.pdf
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 71-88.
- Ghiso, A. (2018). Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo. En Guelman, A. et al. (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 117-140.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Chile: *Revista Docencia*, 60-66.
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE Editorial.
- Herrera, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. Organización de Estados Iberoamericanos, Centro de Altos Estudios Universitarios, *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87.

- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. & Infante, R. (2005). *La Construcción de Cultura Política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, ARFO editores.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens* (Imaz, E. Trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1972).
- Informe de gestión por entidad. (2015). Bogotá: Instituto Distrital de Recreación y Deporte. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Isorna, M. & Felpeto, M. (2014). Relación entre la práctica de la actividad física-deportiva y la mejora del bienestar físico-psicológico en personas mayores. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Lúdica Pedagógica*, (19), 11-26.
- León, E. & Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Anthropos Editorial.
- Ley N°39. [26 de octubre de 1903]. *Sobre Instrucción Pública*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial N°1193130.
- Ley N°115. [8 de febrero de 1994]. *Ley general de educación*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial N°41214.
- Ley N°181. [18 de enero de 1995]. *Del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial N°41679.
- Ley N°1355 [14 de octubre de 2009]. *Por medio de la cual se define la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a esta como una prioridad de salud pública y se adoptan medidas para su control, atención y prevención*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial N°47502
- Lineamientos para la Formulación y Ejecución de Proyectos y/o Componente Escuelas Deportivas. (2018). Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Recreación y Deporte.
- López, J. (2017). *Educación Física en la motricidad desde y para la convivencia compleja*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física.
- Marín, D. (2018). *Prácticas pedagógicas en torno a la formación ciudadana en el contexto de la jornada completa en un colegio público de Bogotá*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, *Equidad y diversidad en Educación*.
- Martínez, D. & Vargas, S. (2019). *Impacto social y deportivo del Plan Supérate 2017 en la Localidad de Kennedy*. Bogotá: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (1988). *Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, Federación Colombiana de Educadores, *Educación y Cultura*, (15), 12-21.
- Martínez, M. (1995). *Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.

- Martínez, R. (2006). El estado de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología. *México: Ecos de la educación*, (2) 51-56.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Editorial.
- Mendía, R. (1991). Principios pedagógicos del tiempo libre. *Corrientes de pensamiento*. España: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Infancia y Sociedad: *Revista de estudios*, (8), 33-50.
- Mosquera, L., López, S. & Arenas M. (2016). Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal. *Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Lúdica Pedagógica*, (23), 119-126.
- Mugny, G. & Pérez, J. (1988). La Psicología social evolutiva: Una disciplina en desarrollo. En Mugny, G., et al. (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Noddings, N. (1984). *Cairng: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal (Pailaya, J. Trad.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2006).
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (Maira, A. Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2001).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- O'Connor, J. (2000). ¿Es posible el capitalismo sostenible? (Castro, G. Trad.). *Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, Papeles de población*, 6 (24), 9-35.
- Ortega, P. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Pedagogía y Saberes*, (31) 26-34.
- Ortega, P. & López, D. (2009). *Sujetos y Prácticas de las Pedagogías Críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Ortega, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Espacios en Blanco*, 22, 113-141.
- Ortega, P. (2018). La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En Guelman, A. et al. (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 117-140.

- Ortega, P. & Jiménez, M. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18 (34), 85-104.
- Pallarès, M., Traver, J. & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. España: Ediciones Universidad de Salamanca, *Teoría de la Educación*, 28 (2), 139-162.
- Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: Elementos para su delimitación como campo de conocimiento. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación, Ensayos*. (57) 14-27.
- Paredes, J. (2013). El Presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino. Santiago: Universidad de Los Lagos, *Polis Revista Latinoamericana*, 12 (36), 243-261.
- Pichon Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. España: Universitat Oberta de Catalunya, *Artnodes*, (6), 13-23.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. España: Universitat de Barcelona.
- Planella, J., Jiménez, J. & Ruiz, L. (2019). Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía. España: Universidad Autónoma de Madrid, *Tendencias Pedagógicas*, 34, 5-15.
- Prada, M. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, *Pedagogía y Saberes*, (30), 9-18.
- Púa, G. (2018). Evaluación de la pertinencia del programa tiempo escolar extendido complementario del Colegio Bosanova IED. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Qutián, D. (2011). Los estudios sociales del deporte: Un campo en construcción en la arena de la academia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. *Lúdica Pedagógica*.
- Reporte de calificaciones en actividad física en niños y adolescentes: Colombia 2018–2019. (2019). Bogotá: Colciencias.
- Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, *Historia y sociedad*, 0 (24), 79-107.
- Rivera, L. (2014). Los parques urbanos como indicadores de calidad de vida, símbolos de bienestar y espacios de uso recreativo: una investigación en Bucaramanga (Colombia). *Universidad & Empresa*, 16 (27), 207-229.

- Rodríguez, J. (2016). Evaluación del programa tiempo escolar complementario en la educación básica secundaria: perspectiva crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salvo, J. (2007). Psicología Social. Enrique Pichon-Rivière. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf
- Sáenz, J. (2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de Bogotá. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Ciudad Educadora, (8) 7-28.
- Sánchez, J., & Quinayas, D. (2016). La educación física y el ocio para la construcción de una salud multidimensional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, L., Jurado, L., & Simões, M. (2013). Después del trabajo ¿qué significado tiene el ocio, el tiempo libre y la salud? Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Paradigma, 34 (1), 31-51.
- Sánchez, R. (2003) Tendencias etnográficas postmodernas en la investigación social del deporte. España: ESM, Deporte y postmodernidad investigación social y deporte, (6), 17-36.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Signos filosóficos, 13 (26), 43-62.
- Solé, J. (2019). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. España: Universidad Complutense de Madrid, Ediciones Complutense, Revista Complutense de Educación, 30 (3), 917-918.
- Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. Madrid: Revista Huellas.es, (1), 1-7.
- Tamayo, A. (2015). Referentes pedagógicos de la jornada única. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, Revista Educación y Cultura, (107), 8-13.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Colombiana de Educación, (45).
- Tobón. A. (2008) Integración de la investigación en el currículo. Una experiencia en la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Física Recreación y Deporte. Colombia: Revista Politécnica, (7) 33-45.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Colombiana de Educación, (43).
- Torres, A. (2003). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: CINDE, El Búho & ARFO editores.
- Torres, A. (2012). Prácticas de producción de conocimiento en Educación Popular. En Pereyra, K., et al (Eds.), Encuentro de saberes. Luchas populares, resistencias y educación. Argentina: Universidad de Buenos Aires, (1), 29-33.

- Torres, A. (2013). La educación popular como práctica política y pedagógica emancipadora, en Streck, et al. (2013). Educação popular. Lugar de construção coletiva. Brasil: Petrópolis, Editora Vozes.
- Torres, A. & Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Folios, (12) 12-23.
- Uribe, A., Castellanos, J. & Cabán, M. (2016). Conductas sexuales de riesgo y comunicación sobre sexualidad entre padres e hijos universitarios. Colombia: Universidad de Antioquia, Revista de Psicología, 8 (2), 27-48.
- Valenzuela, C. (2019). La educación en la era de lo securitario: el declive de la disciplina. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Pedagogía y Saberes, 51, 103–112.
- Vargas, J. & Rubio, J. (2015). Jornada 40 x 40: sistematización y análisis de la experiencia piloto. Bogotá: Publicaciones periódicas IDEP, (13).
- Vega, M., Rodríguez, D. & García, M. (2013). Avances acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales en relación con el estilo cognitivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Revista Colombiana de Educación (64) 155-174.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2010). Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico. Barcelona: Editorial Médica Panamericana.
- Zemelman, H. (1989). De la historia a la política. La experiencia de América Latina. México: Siglo XXI Editorial.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. II. Historia y necesidad de utopía. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El colegio de México.
- Zemelman, H. (2011). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina.