

PCP:
**ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

WILLIAM FERNANDO GARAY

Autor

EFRAÍN SERNA CALDAS

Tutor

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL -UPN-
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
BOGOTÁ - COLOMBIA**

2021

Dedicatoria

Dedicado a mi familia, quienes son la fuente de mi inquietud, el despertar de mi curiosidad y la constancia para actualizar las ideas que me hacen desear aprender aunque el camino conceptual sea incierto y las preguntas se multiplican con cada con-texto...

Agradecimientos

Agradezco esta nueva oportunidad académica a la UPN, alma mater, cuyas puertas abiertas permitieron un cúmulo adicional de experiencias que se quedan en la memoria, y aunque muchas de ellas han perdido su horizonte, el caminar el sendero de la construcción conceptual, hace que los aprendizajes sean aún más anhelados y valiosos.

Por supuesto, agradezco al conjunto de docentes, compañeros y talleres con quienes compartí este valioso tiempo de aprendizaje.

Agradezco igualmente a mi familia, por el respaldo, la paciencia y la compañía a lo largo del proceso.

Alteridad, carácter para humanizar el currículo de educación física

Resumen.

Frente a la postura dogmática instrumentalizada y des-humanizada de los currículos que atienden la competitividad cognitiva y la información para instituir individuos pre-diseñados que aborden con eficiencia el sistema capitalista que domina el mundo en la actualidad, se propone, en este proyecto, una acción alternativa, desde el paradigma de la educación corporal, para humanizar el currículo de educación física desde la alteridad. Para hacer coherente la propuesta pedagógica, la investigación cualitativa social y la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1987) orientan la implementación que aquí se narra y aportan a la construcción del propósito, el cual consiste en romper la institución del currículo existente en educación física y promover la construcción de uno alterno, desde la problematización de intereses personales de los participantes proyectando el sentido de la alteridad en encuentros de inter-acción dentro de círculos convivenciales para la construcción de comunidad a través de experiencias corporales jugadas. Se presenta, al igual, el diálogo con los autores, la metodología utilizada en la implementación y los resultados obtenidos de la misma, siendo un aporte significativo la ruptura vertical de la jerarquización del poder y de las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para construir horizontalmente las acciones dialógicas y las inter-acciones prácticas propuestas, en busca de sujetos con carácter de la alteridad.

Palabras clave: Dialógica horizontal; acción; inter-acción; reflexión; problematización; círculos convivenciales; experiencias corporales-motrices; auto-dependencia; autonomía; auto-eco-organización; alteridad; educación corporal.

Índice del contenido.

1. Contextualización. ¿Qué tipo de currículo constituye la educación física?	9
1.1. ¿Cuál es el carácter de la educación física humanizadora?	13
1.2. ¿Qué esencia construye los aprendizajes desde un currículo humanizado?	13
1.3. ¿Qué normativiza el currículo de educación física?	21
1.4. ¿Qué huellas investigativas orientan el currículo de educación física humanizado?	23
1.4.1. Perspectivas de alteridad en el aula.	23
1.4.2. Un acercamiento a la configuración de la alteridad en nuestras prácticas pedagógicas.	23
1.4.3. La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio La Amistad.	24
1.4.4. Al encuentro de la alteridad.	24
2. Intención pedagógica: ¿Por qué formar el carácter de alteridad desde el currículo de educación física?	26
2.1 El sujeto en alteridad desde la perspectiva de la educación corporal.	26
2.2. ¿Cómo se define el carácter de alteridad del ser humano a formar desde el currículo humanizado de educación física?	30
2.3. ¿Cómo se proyecta el sujeto en alteridad a la sociedad desde el currículo de educación física humanizado?	35
2.3.1 ¿Qué características hacen reales los escenarios para la alteridad dentro del currículo humanizado?	37
2.4. ¿Qué perspectiva disciplinar tiene el currículo de educación física humanizado?	39
2.4.1. La subjetividad.	40
2.4.2. La duda.	40
2.4.3. El diálogo.	41
2.4.4. La acción.	41
2.4.5. La inter-acción.	41
2.4.6. La autonomía.	41
2.4.7. La auto-dependencia.	42
2.4.8. La ética.	42
2.4.9. El juego.	43

3. Diseño Metodológico: ¿Cómo implementar un currículo humanizado para la educación física desde la alteridad?	48
3.1. Círculos convivenciales.	48
3.1.1. Dimensión personal.	49
3.1.2. Dimensión inter-personal.	49
3.1.3. Dimensión comunitaria.	50
3.2. Macro-diseño metodológico del currículo humanizado.	51
3.2.1. Perspectiva humana.	51
3.2.1.1. La dimensión personal.	51
3.2.1.2. La dimensión inter-personal.	51
3.2.1.3. La dimensión comunitaria.	51
3.2.2. Mediaciones inter-disciplinares.	52
3.2.2.1. La mediación corporal.	52
3.2.2.2. La mediación pedagógica.	52
3.2.2.3. La mediación humanística.	52
3.2.2.4. La mediación ideal del sujeto.	53
3.2.3. Escenario escolar.	53
3.2.3.1. Ambientes sugeridos de aprendizaje.	53
3.2.3.2. Ambiente de aprendizaje espontáneo.	53
3.2.3.3. Ambiente de aprendizaje acordado.	54
3.3. Meso-diseño de los encuentros convivenciales.	56
3.3.1. Estado de la alteridad.	56
3.3.2. Redes inter-corporales.	57
3.3.3. Valores corporales en comunidad.	57
3.4. Diseño observación-cualitativa.	60
3.4.1. Ambiente personal.	60
3.4.2. Ambiente inter-personal.	60
3.4.3. Ambiente comunitario.	61
3.4.4. Criterios de observación.	61
4. Implementación. ¿Cómo se desarrolla el currículo humanizado de la educación física en la escuela?	63
4.1. Encuentros 1 al 4. Estado de la alteridad.	63
4.1.1. Encuentro 1. Descubriendo Corporalidades	63
4.1.1.1. Matriz de observación-cualitativa 1.	65

4.1.2. Encuentro 2. Corporalidades Interesantes.	66
4.1.2.1. Matriz de observación-cualitativa 2.	67
4.1.3. Encuentro 3. Corporalidades Subjetivas.	68
4.1.3.1. Matriz de observación-cualitativa 3.	70
4.1.4. Encuentro 4. Corporalidades emotivas.	71
4.1.4.1. Matriz de observación-cualitativa 4.	73
4.2. Encuentros 5 al 8. Redes Inter-corporales.	74
4.2.1. Encuentro 5. Conexiones Exógenas.	74
4.2.1.1. Matriz de observación-cualitativa 5.	76
4.2.2. Encuentro 6. Conexiones con los Otros cuerpos.	77
4.2.2.1. Matriz de observación-cualitativa 6.	79
4.2.3. Encuentro 7. Corporalidades cara-a-cara.	80
4.2.3.1. Matriz de observación-cualitativa 7.	82
4.2.4. Encuentro 8. Mediaciones extra-corporales.	83
4.2.4.1. Matriz de observación-cualitativa 8.	85
4.3. Encuentros 9 al 12. Valores Corporales en Comunidad.	86
4.3.1. Encuentro 9. Solidaridad corporal.	86
4.3.1.1. Matriz de observación-cualitativa 9.	88
4.3.2. Encuentro 10. Diversidad corporal.	89
4.3.2.1. Matriz de observación-cualitativa 10.	91
4.3.3. Encuentro 11. Solidaridad corporal.	92
4.3.3.1. Matriz de observación-cualitativa 11.	94
4.3.4. Encuentro 12. Ética corporal.	95
4.3.4.1. Matriz de observación-cualitativa 12.	97
5. Análisis y Proyección. ¿Es posible humanizar el currículo de educación física desde el carácter de la alteridad?	99
5.1. Conclusiones finales	105
Anexos.	107
Referencias.	108
Bibliografía.	109

Índice de tablas.

Tabla 1. Macrodiseño.	55
Tabla 2. Meso-diseño.	59
Tabla 3. Matriz de observación-cualitativa.	61
Tabla 4. Encuentro 1.	64
Tabla 5. Encuentro 2.	66
Tabla 6. Matriz de observación 2.	68
Tabla 7. Encuentro 3.	69
Tabla 8. Matriz de observación 3.	71
Tabla 9. Encuentro 4.	72
Tabla 10. Matriz de observación 4.	74
Tabla 11. Encuentro 5.	75
Tabla 12. Matriz de observación 5.	77
Tabla 13. Encuentro 6.	78
Tabla 14. Matriz de observación 6.	80
Tabla 15. Encuentro 7.	81
Tabla 16. Matriz de observación 7.	83
Tabla 17. Encuentro 8.	84
Tabla 18. Matriz de observación 8.	86
Tabla 19. Encuentro 9.	87
Tabla 20. Matriz de observación 9.	89
Tabla 21. Encuentro 10.	90
Tabla 22. Matriz de observación 10.	92
Tabla 23. Encuentro 11.	93
Tabla 24. Matriz de observación 11.	95
Tabla 25. Encuentro 12.	96
Tabla 26. Matriz de observación 12.	97

Índice de gráficas.

Figura 1. Problemática.	13
Figura 2. Paradigma de la educación corporal.	26
Figura 3. Ser humano a formar.	30
Figura 4. Inter-disciplinariedad.	39
Figura 5. Círculos convivenciales.	49
Figura 6. Encuentros convivenciales.	63

1. Contextualización. ¿Qué tipo de currículo constituye la educación física?

El mundo es un lugar caótico que pareciera girar en torno a las individualidades que lo gobiernan. El sistema económico como principal razón de tal característica individualizadora, configura individuos que se preocupan, con mayor esfuerzo, por alimentar la satisfacción de necesidades que lo abarcan a él, primordialmente. De acuerdo a la lógica del sistema económico, que es también la lógica social, ya que todos nos encontramos inscritos en el mismo sistema desde diferentes posiciones, las decisiones y acciones deben atender la exterioridad y lo tangible; las pertenencias dan valor al hecho de estar en el mundo, parece ser la consigna individualizadora.

De igual forma, la globalización como fenómeno de tecnologización, digitalización y comunicación, refuerza la sencillez con la que el individualismo se perpetúa en las lógicas racionales para justificar la opresión y el dominio a través de la riqueza. Frente a esto Ricardo Mazzeo (2013) asevera:

En nuestro mundo globalizado, interconectado e interdependiente, lo que hagamos en las calles, en las escuelas primarias y secundarias, en los lugares públicos en los que nos reunimos con otras personas, tiene una importancia extrema, no sólo para el futuro del lugar en el que vivimos, sino para el futuro del mundo entero (p. 10).

La individualización de los sujetos, como resultado de las prácticas hegemónicas, constriñe las posibilidades de construir comunidad y acciones colectivas por la imposibilidad de reconocerse en los otros y actuar como seres sociales.

La educación como institución social no escapa a esta condición, los mecanismos ligados al sistema económico a través de presupuestos gubernamentales que la patrocinan le impiden oponerse a las exigencias para formar sujetos competitivos, individualistas y superfluos que se acoplan a la perfección al sistema. Los parámetros para identificarlos son las pruebas estandarizadas y procesos regulatorios con los cuales son etiquetados a lo largo del proceso de formación, además, de su notable desinterés para combatir la opresión y la desigualdad social que provoca el sistema.

Esta constitución de la educación cabría dentro de las dos primeras clasificaciones de la <revolución educativa> propuesta por Gregory Bateson (citado por Zygmunt Bauman, 2013):

El nivel primario y más bajo es aquel que Paola Mastrocola desearía: unos alumnos que repiten palabra por palabra lo que sus maestros les dicen. Un ‘aprendizaje maquinal’, memorizar, construir fortificaciones contra cualquier información transgresora o simplemente fuera de lugar, y por lo tanto considerada irrelevante (...) un segundo nivel más alto, Bateson emplaza la formación de marcos cognitivos y de predisposiciones que permitan al alumno orientarse en cualquier situación, aunque no esté familiarizado con ella, y que permitan también la absorción, asimilación e incorporación de nuevos conocimientos; ‘(aprendizaje) inteligente’(p. 30).

Aún así, atada al sistema capitalista opresor, la educación tiene el poder y la autonomía para contra-atacar, incluso, se puede aseverar que, es la única institución social que almacena la esperanza para hacerlo. Como lo acentúa Bauman (2013)

Nada, excepto alguna clase de genuina <revolución cultural>, servirá a tal efecto. Y por muy limitado que parezca el poder del sistema educativo actual -que se halla él mismo sujeto, cada vez más, al consumismo-, tiene aún suficiente poder de transformación para que se pueda contar entre los factores prometedores para esta revolución” (p. 39).

Es aquí, en la esperanza de cambio, que cobra sentido la educación propuesta por Paulo Freire (1995) “(...) *la educación liberadora, problematizadora que no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores (...) sino ser un acto cognoscente* (p. 91), esta educación pensada desde la equidad que destruye las relaciones de poder y horizontaliza las relaciones dialógicas entre pares, entre sujetos en igualdad social y diversidad experiencial para aportar a la construcción colectiva.

Pero para que el cambio se vuelva realidad se debe creer en quienes participan de él, hombres y mujeres que se atreven a ser activos y responsables para salir de la esclavitud cognitiva, la trasmisión informativa y la mecanización del movimiento; “*la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*” (Freire 2005, p. 90).

Liberación de los imperativos del sistema, de los mecanismos de control económico, de la estandarización del pensamiento que evita la confrontación, del costumbrismo sobre la injusticia y la inequidad y por sobre todo, de la inmovilidad de la conciencia.

Los currículos educativos que dan sentido a la educación en los centros de formación escolar, forman parte del cambio frente al paradigma de la educación bancaria¹.

¹ La educación bancaria es una concepción freiriana que determina un tipo de educación que se limita a la repetición, a la transmisión de información sin sentido y al depósito, unidireccional, de

En el currículo educativo se vinculan los sujetos que la sociedad necesita, y dependiendo la visión que se adopta para su constitución, éstos participantes tendrán más o menos protagonismo.

Una de estas perspectivas y, posiblemente, la más reduccionista de todas, es aquella que atiende a los contenidos² frente a los demás principios de formación, una perspectiva que aborda el sujetos desde la estructuración temática conceptual sin profundizar en el sentido y la conciencia, únicamente, orienta la cognición desde una disciplina particular a través de procesos operativos, memorísticos y de reproducción de información (Kirk, 1990, p. 24). Los participantes, en esta perspectiva curricular, se limitan a recibir la instrucción para acumular conocimientos a través de guías de contenidos y programas de estudio prediseñados que, posteriormente, ponen en práctica bajo la calificación del docente.

De igual forma, se puede considerar la equivalencia entre el currículo y los contenidos sin rivalizar su enfoque, ya que, una aporta a la otra de forma directa y lineal. Los contenidos permiten que el currículo se valga de diferentes disciplinas para estructurar su visión de sujeto y este pragmatismo complejiza los aprendizajes y abarca un sin número de campos del conocimiento que sirven a la *tecnocratización* curricular, donde la ciencia y a la tecnología se rinden ante los objetivos de producción y eficacia, aunque continúe lejos del sujeto contrahegemónico que pretende la educación emancipadora.

Al valerse de la ciencias naturales para potenciar el conocimiento científico y el desarrollo de la tecnología, esta perspectiva curricular cae en la equivocación de creer que la ciencia posee la verdad absoluta frente a la comprensión del mundo, los fenómenos de la naturaleza y el cuerpo humano y su incansable dedicación por hacer eficaz el movimiento y el rendimiento de los seres vivos de la naturaleza , obviando otras formas de comprensión, que, sin dogmatismos, consolidan formas de analizar y comprender la realidad y sus variables.

conocimientos del docente al estudiante por considerar, a este último, como una tabla rasa, un ser vacío que necesita ser llenado con información, por parte de quien la posee y domina, el profesor (Paulo Freire, 2005).

² Según David Kirk (1990), configurar el currículo desde la perspectiva de los contenidos. Es una perspectiva filosófica que da una idea muy pobre de cómo se puede comprender, organizar y aplicar un currículo escolar, ya que se limita a reproducir conceptos que se intentan aplicar en la realidad, pero no aborda las variables del aprendizaje y tampoco permite la reflexión, construcción y reconstrucción de las enseñanzas y aprendizajes.

No se trata de satanizar el aprendizaje conceptual, porque es relevante y constituye parte fundante de la comprensión educativa tras el cultivo del individuo, sin embargo, desde el análisis coherente, profundo y holístico, no alcanza a ubicarse en los principales puestos de importancia al momento de formar sujetos críticos, cívicos, cultos y socio-políticos, por lo cual, es bastante meritorio resaltar su poco aporte en la comprensión de la diversidad y la complejidad del ser humano.

El currículo, desde la perspectiva tecnocrática, se estanca en la reproducción de conocimientos científicos para construir contenidos de formación junto a los mecanismos para aplicarlos y medirlos. Son rígidos y se enfocan en un objeto específico de acción desde diversas perspectivas; desde la filosofía por ejemplo, para tratar aspectos conceptuales, sobre el alumno desde la psicología, desde la sociología enfocado sobre la sociedad (Kirk, 1990, p. 25). Estos enfoques dejan por fuera las necesidades del contexto, los problemas reales de los participantes y se aleja de la posibilidad de investigación de los docentes porque se quedan en la constitución de mecanismos disciplinarios para llevarlo a cabo.

Precisamente esta característica del currículo, la formación de los docentes, que se fundamenta en la perspectiva investigativa (kirk, 1990), constituye la necesidad relevante en la reconstrucción de los currículos. La investigación, ofrece la posibilidad de poder, para equiparar, desde la adquisición de conocimiento, la participación democrática y crítica dentro del currículo. Los profesores que son formados para afrontar el currículo desde las debilidades que éstos presentan, construyen la pedagogía crítica desde la cual, la praxis educativa, tan difícil de formalizar en la cotidianidad de la escuela.

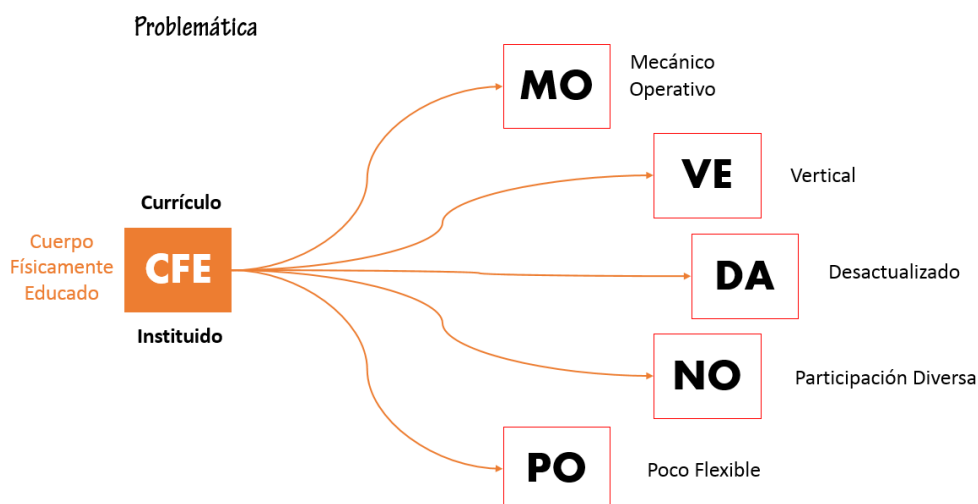


Fig. 1. **Problemática.** Tomada de diseño curricular. Creada por William Garay.

1.1. ¿Cuál es el carácter de la educación física humanizadora?

Dentro del currículo educativo, la educación física ha dado grandes pasos para minimizar la disciplinarización del proceso y la orientación dictatorial que la ha caracterizado, sin embargo, al igual que las demás áreas del conocimiento, es incongruente en la praxis³, debido a que los cambios y la renovación se quedan, literalmente, ‘sobre el papel’. Los pasos terminan siendo tropiezos frente a las necesidades del aprendizaje corporal en las aulas, y de sujeto en las escuelas.

Ante esta incoherencia, Habermas citado por Kirk (1990) estipula tres grandes pasos para abordar el currículo tecnocrático, el primero, el trabajo que se enfoca en satisfacer las necesidades básicas de los participantes en el sistema de formación; el segundo, la comunicación, con la cual se puede expresar las ideas y se logra entender al otro en el intercambio dialógico; y el tercero, la emancipación, gracias a la cual, se logra cambiar los mecanismos de control y disciplina, adaptación de las estrategias pertinentes al

³ La praxis, de acuerdo a Enrique Dussel, es la relación entre las formas tangibles y las formas reales. en otras palabras entre la teoría y la práctica. Para el autor, existen dos tipos de praxis, la praxis que se limita a la opresión, ‘*praxis opresora*’, que reproduce los fenómenos de poder de la relación dialógica entre opresor-oprimido; y la ‘*praxis liberadora*’, que rompe las relaciones de la opresión para establecer nuevos escenarios coherentes de respeto y reconocimiento del otro y del medio.

contexto y la población participante y la trascendencia de lo actual, organizando las formas pertinentes que permiten proyectar los escenarios hacia la realidad y la transformación de la cotidianidad. (p. 39).

El currículo de educación física, analizado desde la observación, es un esquema jerárquico que le otorga poder global al docente, desde el cual, dirige las acciones que se toman para el área, delega funciones subalternas, disciplina a través del desarrollo de actividades pre-diseñadas y controla valiéndose del lenguaje calificativo. Esta jerarquización se efectúa, de igual forma, para el diálogo, donde el profesor es quien ‘manda’ y ordena la forma en que los demás pueden participar. Aunque, no se trata de generalizar, esta condición jerárquica del poder, minimiza la participación de los estudiantes y niega a otros actores que pueden tener participación e influencia en el proceso.

De igual forma, el currículo de educación física, desde dicha observación es rígido y estático. No permite la flexibilización de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, se mantiene sobre la línea vertical que le traza el diseño estructural y que se estipula desde la planeación institucional, por lo general, al empezar cada ciclo académico, por lo cual, es imposible la reestructuración, adaptación y cambio conforme transcurre el año lectivo. Esta rigidez es una camisa de cuerpo para adaptarse a nuevas circunstancias temporo-espaciales que suelen presentarse en el desarrollo normal de situaciones convivenciales de la cotidianidad.

Otra característica que se evidencia dentro de la observación, hace referencia a los participantes que contribuyen en la constitución del currículo y los roles que desempeñan alrededor del mismo. Se destacan, el docente, por supuesto, quien tiene la responsabilidad de configurar los programas y procesos desde la experiencia y conocimiento adquirido; los estudiantes sobre quienes recaen las prácticas corporales y el cumplimiento de los programas y planeaciones y; el ambiente, desde el cual, se planea el protocolo de los diferentes programas y se estabilizan las actividades que se desarrollan.

Adicionalmente, se observa un currículo mecánico y operativo. Mecánico por cuanto repite, dentro de su organización, el mismo número de estrategias para desarrollar las acciones prácticas y se repiten en diferentes ciclos y momentos y operativo, por cuanto se limita a repetir minúscula cantidad de actividades, lo que provoca que se torne

monótono, predecible y bastante sesgado para abarcar los intereses y las necesidades de los participantes.

Por último, pero no menos importante, se encuentra la desactualización, que ha permitido reproducir indiscriminadamente, programas, contextos y contenidos a pesar que la sociedad se ha transformado, la comprensión corporal se ha reestructurado y la tecnología ha permeado la educación. Este estancamiento corporal empieza por los sistemas políticos que obligan a la educación a mantenerse inamovible ante las necesidades ciudadanas, tomar mayor distancia entre el sujeto y los propósitos de la educación y promover incoherencias entre quienes lo diseñan y las necesidades de la realidad.

Por lo anterior, la construcción de un currículo que se estructure a partir de los intereses y necesidades personales de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que rompa la tradición jerárquica y la verticalidad dialógica, que permita la participación equitativa en el diseño e implementación, que sea flexible y cambiante y se pueda proyectar de acuerdo a los aprendizajes y dificultades reflexionadas durante el proceso, es una oportunidad para el docente-investigador, no sólo porque permite la praxis de la libertad educativa sino porque es un esfuerzo mayúsculo por corresponder a la construcción de comunidad y autonomía desde los encuentros de educación física.

Con esta intención, apostar por la formación de sujetos en alteridad es la posibilidad para construir un currículo de educación física humanizado, sujetos que se auto-exploren subjetivamente y expresen su exterioridad para reconocerse en el otro y en el medio. Parafraseando a Dussel (1995), en la alteridad el sujeto piensa el mundo desde la exterioridad de su ser al ser capaz de ir más allá de su mismidad, más allá de la negación del otro, más allá del ensimismamiento (p. 26), esta visión es la utopía para romper la individualización que se instaura en la escuela y que crea desigualdad, falta de diálogo y empobrecimiento del sentido humano.

No se trata de caer en un simplismo reiterativo que repita los males endémicos que mantienen desequilibrada la relación dialógica del currículo instituido. Por el contrario, se trata de investigar desde la realidad del contexto los intereses inmediatos de los participantes para abrir las posibilidades que construyen comunidad. Como asevera Paulo Freire (2005) *“investigar el tema generador, es investigar, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis* (p. 132). El centro de la construcción es el proyecto común que debe provenir de los intereses y

necesidades de quienes participan en su consolidación, si se sigue este camino, las posibilidades de mantener el colectivo son esperanzadoras, se amplifican con respecto a la imposición de un proyecto general sin sentido colectivo.

Se trata de ser enfático para romper la racionalización de todo tipo de experiencia desde el conocimiento literal-memorístico que se crea desde los currículos rígidos instituidos, debido a que in-sensibilizan el estar vivo, el ser sujeto emotivo en convivencia con los otros y el medio, como lo asegura Pedro Aristizábal (2011) *“en el solipsismo, el universo se reduce a mí mismo, yo soy el único existente y todo lo demás es en mi ficción subjetiva, o al menos, sólo de mí puedo tener conocimiento”* (p. 36).

Enfatizar en la formación de sujetos divergentes, *personas que no sólo cultivan su cerebro sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad y de mejorarla* (De Roux, 1988, p. 154). La educación física como otras disciplinas está llamada a desarrollar la creatividad colectiva, aquella que se complementa como un engranaje para cimentar el mecanismo de un reloj, la creatividad de hacerse sujeto social construyendo sociedad.

De esta forma, se vislumbra el <más allá disciplinar>, lo inter-disciplinar e incluso lo trans-disciplinar para *“concebir, al mismo tiempo, tanto la unidad como (...) la complejidad del fenómeno de asociación/organización”* (Morin, 2011, p. 42). De acuerdo al autor:

La complejidad comprende incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios... está relacionada con el azar... coincide con un aspecto de la incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos... está ligada a una mezcla entre desorden y orden (Ibid, p. 60). La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (p. 32).

Es por ello que, desde la incertidumbre se presenta la oportunidad para cuestionar, desde afuera, lo que se siente adentro, porque *“sólo obtendrán respuestas los que invierten y arriesgan la existencia haciendo preguntas”* (De Roux, 1988, p. 20), sin preguntas no hay curiosidad, no existe posibilidad de re-crear lo que se supone, lo conocido y desconocido. Tampoco tiene sentido preguntarse y preguntar sobre el mundo si no se

pregunta con quienes comparten la sensación de incertidumbre, con los desvalidos, los oprimidos, los conformistas, quienes acompañan codo a codo la cotidianidad, la rutina; formular preguntas de sujetos inquietos con sujetos activos sobre proyectos comunes.

Y para formar esos sujetos críticos, inquietos, que cuestionen, el investigador debe:

Aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales. Romper las relaciones asimétricas que se imponen (...) para explotar unilateralmente el conocimiento de éstos. Incorporar a la gente de base, como sujetos activos, pensantes, actuantes, en su propia investigación. (Fals Borda, 1987, p. 105).

Los esfuerzos educativos del maestro-investigador , más cuando se refiere a la educación física que aborda directamente el cuerpo-movimiento, disminuyen la ignorancia connatural de la incertidumbre, no por transmitir la verdad absoluta o los conocimientos que resuelven las dudas de la vida, sino porque la inquietud de enseñanza genera inquietud de aprendizaje y en esa relación se encuentra el sujeto pensante.

A este respecto Fals Borda (1987) sugiere en la propuesta investigación-acción-participación <IAP> la:

“auto-investigación como la técnica simple de investigación social (...), puesta al alcance de las masas para permitirles realizar y continuar indefinidamente sus propios estudios con un mínimo de sistematización y análisis, resolviendo el para-quién de la investigación (...) lenguaje directo, claro y sencillo para la comunicación de resultados (p. 40). En la I-A-P es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos y reconocer el papel de los organismos políticos y gremiales como protagonistas históricos (p. 33).

Y la educación física ante esta exigencia carga una gran responsabilidad, no sólo por la exigencia de fundamentar la auto-investigación ante la falta coherente de un objeto de estudio, sino por estar cimentada sobre la corporalidad de los sujetos. Para sobrellevarla debe atender a la realidad objetiva donde la cotidianidad cobra sentido y expresa con hechos evidentes lo que sirve al aprendizaje corporal.

Ahora bien, la incoherencia entre la teoría y la práctica, falencia que refiere a todo currículo, no se resuelve con la implementación de estrategias importadas de experiencias exitosas en disciplinas particulares y contextos diferentes, se debe resolver desde la reflexión de lo que hay en cada contexto específico. Aristizábal (2005) considera que “*el*

problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar la diferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo y contemplativo” (p. 14); en otras palabras, la incongruencia de la praxis liberadora⁴ se resuelve, si, quienes participan de la conceptualización y registro de las ideas, son los mismos que entran a desarrollarlas, de esta forma se objetiva la reflexión y se proyecta el mejoramiento desde la experiencia que permite vivir la realidad del fenómeno.

Paulo Freire lo magnifica al decir:

(...) los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es la transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción (p. 161).

Se apuesta por entrelazar la fase de construcción conceptual (teoría) con la puesta en escena (práctica) para darle continuidad, coherencia y sistematización a las acciones⁵, las inter-acciones⁶ y la reflexión en la convivencia, es decir, unir en fluctuación continua la participación hasta llegar a un aprendizaje, una experiencia corporal o una reflexión que permita que el ciclo empiece de nuevo, con un poco más de experiencia.

1.2. ¿Qué esencia construye los aprendizajes desde un currículo humanizado?

Se ha manifestado el escenario sobre el cual construir el currículo de educación física humanizado⁷. Esta contextualización ha de servir para relacionar las huellas literarias con la intención-acción de la propuesta y sentar las bases de la discusión con los autores que apuestan por la alteridad como forma para descolonizar el pensamiento educativo.

⁴ Categoría desarrollada para la teoría de la filosofía de la liberación conceptualizada por Enrique Dussel, en la cual, se descoloniza el pensamiento y se configura un ser desde la exterioridad de América latina.

⁵ La *acción o acciones* para esta propuesta, son las decisiones personales de los participantes desde cualquier ámbito, con relación a los intereses temáticos, las preguntas y la organización.

⁶ Las *inter-acciones* que se conceptualizan en esta propuesta, son acciones personales diversas que se intercambian en los escenarios convivenciales jugados. La denominación se escribe separada por un guión para hacer énfasis en el intercambio que procede de la acción personal.

⁷ El propósito de esta propuesta es construir un programa curricular para educación física, basado en los intereses personales (temas) de los participantes, que rompa la relación vertical jerárquica donde el docente toma todas las decisiones y los estudiantes se limitan a acatar, para hacerla horizontal, permitiendo la participación de todos y otros participantes, alrededor de círculos convivenciales dinamizados por el juego.

Dicho diálogo empieza por expresar la necesidad de liberación de los procesos educativos que configuran el activismo en las escuelas, específicamente en los espacios de educación física, donde la corporeidad cobra sentido equiparando la cognición⁸ y superando la in-movilización⁹ del sujeto.

En este orden de ideas, la pedagogía de Paulo Freire (2005) ofrece una alternativa de construcción popular para transformar la educación: los *círculos de cultura* ofrecidos como metodología para la pedagogía de la liberación, son una posibilidad que se acepta en esta propuesta como círculos convivenciales¹⁰. Dichos círculos de cultura son una forma de comprender el proceso educativo para transformar la jerarquización del poder y pasar a construir conocimiento desde la participación de todos los actores.

En los círculos de cultura se toma como punto de partida una idea (imagen, necesidad o problema en común) sobre la cual se construyen las preguntas que movilizan los saberes previos. Esta idea se convierte en el tema generador de diálogo, temas que se presentan como problemas vivos, cuyo camino de solución se abre, cuando empiezan a ser percibidos como tales por los interesados (Sánchez, 1993, p. 31)

Alrededor de la construcción popular del conocimiento, se configura la necesidad de problematizar¹¹ el proceso educativo para desmitificar la relación existente entre el aprendizaje y quien aprende y la enseñanza y quien enseña. Esta problematización se hace

⁸ Los programas educativos agotan esfuerzos por cultivar la cognición del sujeto en formación ignorando, en muchos casos y casi que por completo, que ésta no tendría cabida sin una corporalidad que la haga tangible, este sigue siendo un problema de los currículos, donde áreas que abordan el cuerpo y la corporeidad son relegadas o mantienen un perfil antagonista.

⁹ El sistema educativo ha perpetuado el sistema bilateral de instrucción a través del tiempo, donde quien se inscribe en el proceso de formación debe permanecer estático, inmóvil y limitarse a ser receptor de información o contenidos, lo que distancia notablemente la responsabilidad holística de comprender al sujeto en formación desde la escuela.

¹⁰ Los círculos convivenciales de esta propuesta son espacios donde se desarrollan las acciones del proceso educativo y tienen lugar las experiencias motrices y corporales de los participantes a través del juego. Se denominan de esta forma debido a que, por tratarse de educación física, se profundiza en la praxis que da lugar a las experiencias corporales a través de intereses diversos de los participantes a través de escenarios jugados en la escuela.

¹¹ En la pedagogía de Paulo Freire, para romper la relación de poder opresor-oprimido cada participante debe estar en capacidad para preguntar. La duda posibilita la inquietud y posibilita la problematización de la cotidianidad. Quien pregunta, demuestra interés por conocer y se inserta en la necesidad de aprender, al hacerlo se hace partícipe de su propio aprendizaje.

a través de preguntas¹², las cuales atraviesan unas fases de comprensión de acuerdo a su complejidad.

Es así, como se puede relacionar la profundidad de las formulaciones interrogativas con el nivel de conciencia de los participantes; por ejemplo, la *conciencia intransitiva*¹³, aquel nivel de conciencia al que se le escapan fenómenos de la realidad, promueve *preguntas ingenuas*, preguntas que surgen espontáneamente, sin dirección específica, sin criterio objetivo y sin profundidad cognoscitiva, ya que proceden de los saberes a-priori¹⁴. Tanto la conciencia como las preguntas intransitivas carecen de una actitud crítica, por eso, busca explicaciones fantásticas y míticas como respuestas posibles.

La *conciencia transitiva*¹⁵, que comienza a hacerse sensible a los problemas vitales, sugiere *preguntas con sentido*¹⁶, que se hacen posibles en el seno de una grupo abierto, es decir, un conjunto que sale de la fase personal y permite el intercambio dialógico con otros grupos buscando comprender y atender otras situaciones relacionales y otra forma de situar las acciones dentro de las inter-acciones. Estas preguntas sustituyen las explicaciones míticas (ingenuas) por las causas veraces sobre las cosas y los acontecimientos, a raíz de la experiencia y la realidad vivida. (Sánchez, 1993, p. 13 -15).

De acuerdo a la teoría freiriana, ‘la conciencia *opresora* tiende a convertir en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano’ (Freire 2005, p. 90), y eso es exactamente lo que sucede en la escuela por parte del currículo. Sus inmediatos dialógicos son los docentes y estudiantes, pero sólo participan para acatar lo estipulado, lo pre-dispuesto como factor de enseñanza y aprendizaje, incluso, las formas de hacerlo son estrictas y

¹² La propuesta pretende que cada interés empiece su tránsito metodológico a partir de auto-preguntas que susciten la necesidad para buscar respuestas.

¹³ La conciencia intransitiva para S. Sánchez, hace referencia a la comprensión del sujeto sobre el mundo y que se mantiene como propia sin trascender a los otros. Este tipo de conciencia interpreta los fenómenos de la realidad desde y para la persona a nivel individual.

¹⁴ Saberes a-priori son aquellos saberes culturales que posee cada persona de acuerdo a su experiencia y contexto y que pueden aportar al descubrimiento de habilidades personales, pero que permanecen desligados del trabajo conjunto.

¹⁵ Según S. Sánchez, se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia a situar los tiempos mejores siempre en pasado. Se encuentra inclinado al gregarismo que conduce a la masificación. Valora la autoridad en todas sus manifestaciones.

¹⁶ Son preguntas que trascienden la ingenuidad de pensamiento. Se basan en el sentido común y la experiencia primaria, mayormente constituida entre varios participantes.

limitantes, como si los actores del proceso fuesen máquinas, una dicha de agentes mecánicos que no cambian, ni construyen desde sus propios intereses.

Ante el currículo escolar que sigue siendo nítido reflejo del sistema capitalista, “*la educación liberadora, problematizadora no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir ‘conocimientos’ y valores (...) sino ser un acto cognoscente*” (Ibid, p. 91), esta comprensión del acto educativo exige arriesgar la seguridad de lo existente para construir desde la incertidumbre nuevas necesidades y diversos satisfactores desde la realidad.

De ahí que, formar sujetos en alteridad sea preponderante para la educación física, ya que garantiza acciones convivenciales entre sujetos que se reconocen en el otro, sujetos que rompen el silencio para hacerse en la palabra, en el intercambio, en la cooperación, en los acuerdos y desacuerdos y en la reflexión que les posibilita volver a reconocerse, porque como lo asegura el autor brasileño “*(...) la praxis es la unión inquebrantable entre la acción-reflexión, la palabra verdadera para transformar el mundo*” (p. 104).

1.3. ¿Qué normativiza el currículo de educación física?

Se entiende que el currículo es mucho más que la construcción cognoscitiva de contenidos y objetivos para el aprendizaje y enseñanza de conocimientos dentro de un programa curricular, como lo propone inicialmente este proyecto, que constituye, por el contrario, un conjunto de programas, planes, criterios, metodologías y decisiones que se encaminan a formar integralmente sujetos con identidad nacional (Ley general de educación, 1994, art. 76) Por lo cual, las posibilidades de acción se complejizan, pero permiten mayor rango de actuación pedagógica, por lo cual, cabe radicalizar un cambio en la estructura conceptual, desde los intereses cotidianos y necesidades de aprendizaje pero con la participación horizontal simétrica en los diferentes pasos que la componen.

Para poder construir un currículo conceptual de educación física desde los intereses y necesidades de los participantes, se vale aplicar la autonomía que la misma Ley 115¹⁷ invita a usar para la contextualización del currículo en los centros de formación escolar, la cual en el artículo 77 indica que, para organizar las áreas del conocimiento por nivel se

¹⁷ Ley General de Educación: Ley 115 de 1994, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

pueden adoptar métodos, actividades de diverso índole, siempre y cuando, se ligan adecuadamente con la formación integral del sujeto y estén dentro de los lineamientos del ministerio de educación nacional (MEN, 1994).

Pero para desarrollar la transformación curricular desde la pertinencia conceptual, como se propone en esta estrategia, el mismo ministerio de educación regula las acciones ligándolas a lineamientos e indicadores de logros a nivel nacional establecidos por la ley 115 en el decreto 148, y a directrices institucionales del Proyecto educativo Institucional (PEI)¹⁸, el cual regula que los objetivos, contenidos, metodologías y la evaluación sean coherentes con la proyección institucional del sujeto social de formación que esta proyecta (Ley General de Educación, artículo 78).

De igual forma, se resalta la normativa, con la cual se incentiva a los sujetos en procesos de formación, para que hagan uso de la participación en las decisiones institucionales que afectan la vida académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y promuevan su capacidad para crear, investigar y adaptar multi-recursos en pro de su auto-formación y sentido de pertenencia nacional (Ley General de Educación, art. 5, núm. 3 y 13).

Al igual que, acrecentar el deseo de saber, el sentido de la iniciativa y la criticidad personal frente a la realidad social, junto con la adquisición de habilidades para la autonomía en el desarrollo cotidiano de las acciones propias o escolares (Ley general de educación, art. 21, núm. b, ñ), con las cuales se permite apostar por la construcción de saberes desde los intereses particulares y permitir las acciones e inter-acciones espontáneas dentro de la convivencia escolar que son negadas por el currículo en la actualidad.

Aunque la propuesta sugiere, en su primer momento, la re-construcción conceptual de un plan de estudios para un periodo específico del calendario escolar, este pretende ser el punto de partida para transformar el currículo general. Esta primera fase, fundamentada en la educación física de un ciclo específico de formación en la básica primaria, se adapta conforme los lineamientos conceptuales emitidos por la ley educativa, ya que mantiene la horizontalidad de diversas disciplinas (interdisciplinariedad) para organizar los temas o

¹⁸ En el Proyecto educativo institucional se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos (Ley general de educación, art. 73).

contenidos, las necesidades de desarrollo, el tiempo y espacio específico, y la evaluación como se ordena reglamentariamente (Ley 115, art. 79).

1.4. ¿Qué huellas investigativas orientan el currículo de educación física humanizado?

1.4.1. *Perspectivas de alteridad en el aula.* El proyecto de investigación “Perspectivas de alteridad en el aula: aproximación a las vivencias de responsabilidad, justicia y acogida de las estudiantes de cuarto B, jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia)”, realizado al interior del Grupo de investigación Fenomenología y Ciencia, adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca por los investigadores Eugenia Vidal y Juan Carlos Aguirre en el año 2013.

Este proyecto presenta una aproximación a las vivencias de alteridad que tienen unas estudiantes de educación básica al interior del aula de clase. El estudio cualitativo adoptó el enfoque fenomenológico, así como las tesis del filósofo Emmanuel Levinas acerca de la alteridad. Las vivencias de alteridad fueron agrupadas en unidades de sentido alrededor de los conceptos de responsabilidad, justicia y acogida. Tales unidades permitieron considerar lo que el fenómeno manifiesta, así como describirlo de manera crítica.

Los investigadores concluyen que las perspectivas de alteridad en el aula tendrán que superar la brecha entre los ideales formativos y la experiencia del cara-a-cara; igualmente, que es en el cara-a-cara donde alcanza su plenitud la vivencia de alteridad y, por último, que una escuela comprometida con la alteridad tendrá que apostarle a la exteriorización de la sensibilidad de los actores educativos antes que a la racionalización de las normas o cánones de relación interpersonal.

1.4.2. *Un acercamiento a la configuración de la alteridad en nuestras prácticas pedagógicas.* Esta investigación centra su interés en comprender la manera en que, por medio de la construcción de narrativas, se favorece la configuración de la alteridad en las maestras en formación y en un grupo de estudiantes de grado 11° de la institución educativa Juan María Céspedes en la ciudad de Medellín.

Las investigadoras Diana Christina Higueta y Daniela Toro (2016), entienden la alteridad como un modo de relación intersubjetiva, donde el sujeto asume la

responsabilidad de responder éticamente por el otro/a y comprende la necesidad de realizar acciones políticas en pro de la construcción de una mejor sociedad. También como un rasgo constitutivo de la subjetividad política, la cual la asumen como una posibilidad de ser, de habitar y de actuar en el mundo. Es una investigación desde el enfoque epistemológico de la hermenéutica ontológica-política y desde una perspectiva metodológica cualitativa-comprensiva, dando apertura a interpretar las narrativas construidas por las maestras y los estudiantes en el espacio de la práctica pedagógica, para hallar los significados y sentidos que éstos construyen con relación a la alteridad.

1.4.3. La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio La Amistad. Esta tesis de grado de investigación del discurso, contexto y alteridad, escrita por Carlos Sierra (2016) busca caracterizar las representaciones sociales de los jóvenes estudiantes, en relación con el reconocimiento del otro y cómo determinan procesos de violencia escolar, con el fin de contribuir al campo teórico de la alteridad, posicionando la otredad como un eje esencial en el desarrollo educativo por medio del cual los estudiantes se permiten el reconocimiento del otro, de lo diferente, y que contribuyan a generar una escuela más incluyente.

El documento expone la configuración del proceso investigativo, a través de los planteamientos generales sobre violencia escolar y tendencias teóricas a través de la pregunta, de las representaciones sociales, alteridad, y violencia escolar. Las representaciones sociales fueron analizadas desde un enfoque cualitativo, optando por un tipo de estudio interpretativo por medio de soportes gráficos, cuestionarios y grupos focales para recolectar la información.

1.4.4. Al encuentro de la alteridad. El propósito de este trabajo consiste en comprender el fenómeno general de la alteridad, característica de ser otro de lo otro o de lo que resulta y se experimenta como tal, así como en destacar la íntima imbricación entre el sí mismo y dimensiones de lo otro que atraviesan y fundamentan todo encuentro auténtico con un otro singular.

Tales dimensiones, abordadas fenomenológicamente desde autores como Paul Ricoeur, Corine Pelluchon y Emmanuel Lévinas, se configuran, de un lado, a partir de los aspectos en los que la propia identidad se halla limitada, vulnerable y paradójicamente extraña para sí; y de otro lado, a partir de la experiencia del rostro del otro concreto como

huella de un Otro infinito; como responsabilidad constitutiva e inescapable de la propia subjetividad.

Con esta perspectiva ampliada de la alteridad, el autor José Castiblanco (2017) examina las principales posturas filosóficas que han intentado dar cuenta del ser del otro en cuanto otro, según su atención o posible armonización con las dos dimensiones de la alteridad y, sin embargo, a menudo ignoradas. Por tal motivo, la investigación pretende finalmente tender un puente entre estos análisis fenomenológicos y una hermenéutica de la voluntad en la ética aristotélica que aclare mejor la unión efectiva entre la acción humana y la interpelación de un *tout autre* (según la expresión de Jacques Derrida) que la desencadena; de un cualquier/absolutamente otro, origen de la verdadera responsabilidad y del paradójico cuidado/sacrificio de sí que exige el cuidado/sacrificio del otro.

Las anteriores menciones literarias son huellas que orientan el camino hacia la alteridad y sirven para ilustrar cómo la comprensión de la exterioridad y la construcción de nuevos escenarios de interacción colectiva son la respuesta al cambio paradigmático que exige la educación desde la posibilidad de ser otros en acciones cotidianas. Romper el escenario solipsista vivencial, en el cual, según Aristizábal (2005) “*se cosifica al sujeto como cosa entre cosas, implicando la negación de la subjetividad, del sujeto*” (p. 36).

En esta ruptura paradigmática, las experiencias corporales y motrices constituyen los escenarios dentro de los cuales los intereses y las necesidades se manifiestan a través del encuentro significativo, con sentido y se re-significan cuando, con el otro y con el medio, se construye la posibilidad de diálogo, de interacción y reflexión, mientras se comparten acciones jugadas como lo sugiere esta propuesta, como lo sugiere Rubiela Arboleda (2010) *las prácticas motrices que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la pro-positividad y que tienen al cuerpo y la motricidad como sentido fundamental* (p, 14). Por ello, es valioso preguntarse:

¿Cómo construir un currículo de educación física humanizado desde el carácter de la alteridad valiéndose de los intereses personales?

2. Intención pedagógica. ¿Por qué formar el carácter de alteridad desde el currículo de educación física?

En este capítulo se resalta el rol de los participantes de esta propuesta, no sólo por la necesidad de re-significar la importancia que tienen dentro del proceso como actores activo-propositivos, sino porque a través de su participación-acción se hace viable la misma. Se trata de presentar el ser humano a formar denominado *ser-en-alteridad*, aquel que asume la responsabilidad de *reconocerse-en-el-otro*¹⁹ a través del diálogo y la interacción²⁰ de su exterioridad en escenarios comunes, cotidianos.

2.1 El sujeto en alteridad desde la perspectiva de la educación corporal.

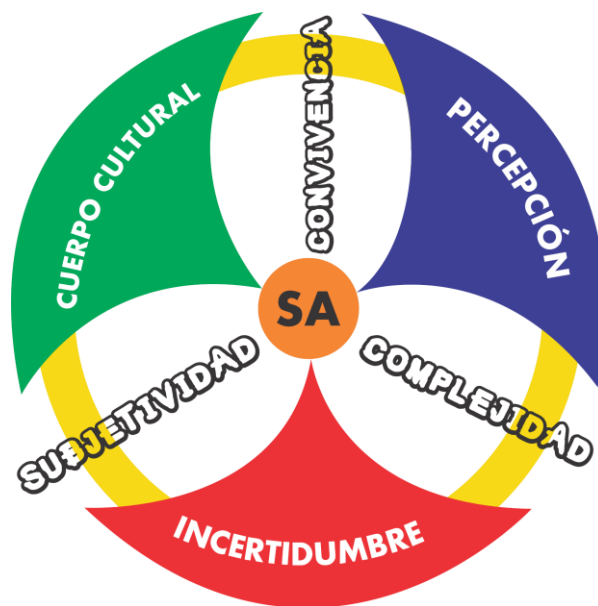


Figura 2. Paradigma de la educación corporal. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

Para entender la concepción del ser humano a formar; ser-en-alteridad, debemos abordar la educación corporal como paradigma alternativo para comprender la educación física desde una perspectiva divergente. La interpretación atribuida a la educación corporal, desde donde surge una comprensión fenomenológica del sujeto, suele ser difusa y poco abordada, sin embargo, es una comprensión ético-crítica que, posibilita la postura política

¹⁹ En esta propuesta pedagógica *reconocerse-en-el-otro* es el carácter de la alteridad. Carácter del sujeto que expresa su exterioridad sin negar al otro.

²⁰ La *acción* se comprende como la expresión del sujeto en el plano personal-individual, la *inter-acción* se consolida cuando diversas acciones intercambian diálogo y experiencias en el escenario convivencial, la inter-acción es connatural a la colectividad al plano de la unión común, de la comunidad.

para oponerse asertivamente a la interpretación divisionista del sujeto encarnado (Morales citando a Ponty, 2015) que suele aceptar la educación física, y por la cual, es una responsabilidad transformarla, al superar los dualismos que hacen del sujeto un quiasmo²¹ objetivado.

En este sentido, la educación corporal es un ámbito de conflictividad socio-cultural, que contiene diversas significaciones dependiendo del enfoque y la perspectiva conceptual a la que hace referencia. Luz Elena Gallo (2010), por ejemplo, describe la educación corporal²² como la razón de lo sensible en clave de cuerpo subjetivado, para la autora:

La intención del paradigma corporal propende por re-significar la educación física, es un giro antropológico-fenomenológico que da sentido al hombre mismo, donde participa la propia subjetividad. La corporalidad es un nudo de significaciones vivientes donde convergen continuidades y discontinuidades dispersas y mutables de la propia subjetividad (...) el ser humano es-cuerpo; tiene vivencias, sentido, un punto de vista particular sobre el mundo, vive corporalmente el espacio y el tiempo, es histórico, por tanto es experiencia corporal (...) la corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento de existir (p. 303-4).

Y desde esa perspectiva holística, se opone a la comprensión del cuerpo escindido, dividido en dos o más partes que se estudian y abordan por separado, por eso, lo corporal se contempla desde la emoción que permea el ser y todo lo que es, lo divisa animado por su capacidad para ser acción y actor de su realidad.

El *yo-emotivo* y el *yo-corporal*²³ implican un cuerpo atravesado por el sentido que le otorga la capacidad para sentir y ser sentido. La cultura se materializa a través del cuerpo y es ese diálogo el que hace posible la corporalidad, la relación con nosotros mismos y con lo otro, es decir, la existencia en el mundo es la creación de emociones en una dimensión indivisible, y para que exista una debe existir la otra, un mutualismo con sentido encarnado en un ser emotivo (Gallo, 2010, p. 305).

²¹ Según la teoría pontiana de carnalidad, el quiasmo hace referencia a la capacidad de reversibilidad corporal sobre la cual el cuerpo dualista vuelve a convertirse en carne y a re-significar la globalidad del ser (Ponty, citado por Morales, 2015, p. 141).

²² La autora propone un acercamiento a lo que podría ser la educación corporal después del análisis a los discursos sobre la educación física en la actualidad. Aunque es una apuesta breve y poco definida, deja claro que se aleja de la educación física y que ésta podría suplir la visión para acceder al sujeto formado desde la comprensión de sujeto, de ser holístico.

²³ Categorías propuestas por Luz Elena Gallo (2010) para conceptualizar el ser sensible que se constituye desde la perspectiva de la educación corporal.

Las emociones, eje central de la comprensión del ser desde el paradigma corporal, antepone lo que siente frente a lo que hace y, crea un paralelo donde no puede existir indistintamente. Humberto Maturana (2005) lo resalta al decir que “*no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*” (p. 23), sentir es posibilidad para ser otro, otro ser, otra experiencia, otra acción, y esta resignificación construye un peldaño hacia el sentido de la alteridad.

La emotividad se configura como el punto de partida para el auto-reconocimiento²⁴, una especie de valoración personal, producto del real aprendizaje y amplifica el espectro de posibilidad para intercambiar las experiencias que se fundan desde la introspección, desde el sujeto en sí mismo, hacia el mundo y hacia los otros.

Origen de esta línea de pensamiento, Maurice Merleau-Ponty citado por Morales Cañavate (2015) retoma el protagonismo del sujeto alterando, desde el análisis psicológico, la idea del ‘pienso luego existo’²⁵, al situar en primer lugar la existencia, devolviendo el estatuto signifiante a lo corpóreo y con ello al hombre y a su entorno natural. En esta sinópsis, Ponty hace de la experiencia perceptiva una reivindicación de la vida para, a través de la percepción, conocer el mundo y afectar el estado de la conciencia (p. 8).

De acuerdo con este autor, el pensador francés considera la intencionalidad como el medio que transporta al corazón de la sensación; la pasión, la voluntad y la acción de la existencia se entrelazan para otorgarle sentido a los acontecimientos humanos y en esa congruencia la conciencia y la existencia lo dirigen al mundo, abierto, sensible, original (Ibid, p. 28). Esta cualidad sensitiva exige que el ser humano sea producto de sus posibilidades con los otros y con el ambiente porque sin esta comprensión volvería a ceñirse a la fragmentación dualista que lo separa de su sensibilidad.

²⁴ Auto-reconocimiento se entiende como la capacidad del ser para acercar las características que lo personifican y con esa claridad enfoca su versión de sujeto para establecer intercambios de acción; interacciones.

²⁵ Denominación cartesiana que ubica las acciones cognitivas del sujeto alejadas de las acciones corpóreas, en lo que denomina la interpretación del dualismo cuerpo-mente.

La percepción pontiana re-significa el cuerpo cosificado²⁶ de la educación física hacia el cuerpo subjetivado²⁷ que lo sitúa en el espacio y el tiempo (Morales, 2015) esa experiencia perceptiva lleva a la conciencia de un cuerpo propio que se comporta no aislado, sino en relación continua con el medio (p. 41), es aquí donde la experiencia corporal cobra sentido porque se inserta y expresa en el mundo a través de la motricidad. La corporalidad se inscribe en el espacio somático donde, a través del lenguaje, establece relación dialéctica, expresiva y creadora entre el sujeto, los objetos y el ambiente.

Así, desde el abordaje dialéctico la educación corporal confiere al lenguaje el rol protagónico que posee en la humanización del sujeto, puesto que lo simboliza tan diverso como capaz de percibir y ser. Para tal efecto, se vale de las posibilidades y no de los problemas de la corporalidad en la pedagogía, ya que la configura desde la perspectiva pluridimensional (Planella, 2020, p. 49). Esa diversificación permite la simbolización del cuerpo-sujeto desde la dimensión *Leib*²⁸, aquella dimensión intencional que permite al cuerpo-subjetivo-discursivo superar la mera objetividad.

Siguiendo la idea del autor, el cuerpo-lenguaje dota al sujeto con formas dialógicas que le permiten el intercambio; enviar y recibir señales comunicativas para interactuar alrededor de objetivos comunes y este diálogo construye sentido de alteridad porque *“el cuerpo del otro es un abundantísimo semáforo que nos envía constantemente las más variables señales e indicios de lo que pasa en el dentro, que es otro hombre”* (Planella, 2020, p. 131). Es así, como el lenguaje se convierte en la vivencia del cuerpo en la corporeidad, una acción transparente de carácter subjetivo que invita a pensar el cuerpo como un territorio donde es posible el ejercicio de la propia escritura.

Presentar la educación corporal como idea introductoria permite acercar el complejo panorama sobre el cual se forma el sujeto-en-alteridad, no sólo por las diversas comprensiones que se deben tener en cuenta para entrar en sintonía con el paradigma, sino

²⁶ Aquel cuerpo que al ser analizado parcialmente se constituye en una cosa que se puede aislar de su posibilidad sensitiva. Desde ciertas perspectivas ha sido el énfasis de la educación física a través del tiempo.

²⁷ El cuerpo comprende al sujeto en su totalidad sin dividir su corporalidad de su capacidad para sentir, percibir y relacionarse en y con el mundo.

²⁸ desde la fenomenología existen dos cuerpos: el cuerpo-objeto físico denominado *Körper* y el cuerpo-sujeto simbólico denominado *Leib*, cuerpo-sujeto intencional que trasciende más allá de lo propiamente físico. La parte constitutivamente subjetiva de la persona (Planella, 2020, p. 47)

por la dificultad para concretar las ideas que alimentan los pensamientos alternativos expuestos. En este sentido, la propuesta presenta al ser humano en alteridad.

2.2. ¿Cómo se define el carácter de alteridad del ser humano a formar desde el currículo humanizado de educación física?

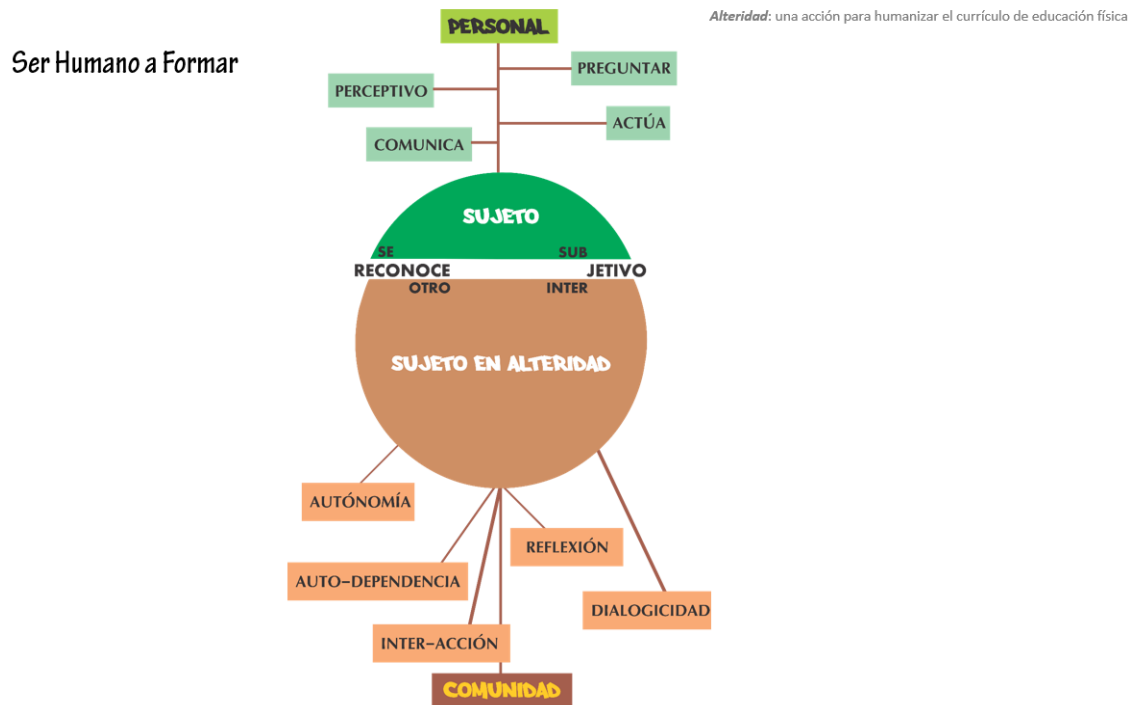


Figura 3. Ser humano a formar. Tomada de diseño curricular. Creada por William Garay

Desde la perspectiva ontológica de la construcción de comunidad en proyectos comunes, esta propuesta tiene un ser humano constituido por su carácter de alteridad, gracias al cual es capaz de reconocerse a sí mismo, en el otro, en el medio. Este carácter del sujeto le permite la subjetivación desde tres categorías sociales que lo atraviesan en la experiencia cotidiana.

Desde el escenario personal, primera categoría social, el sujeto reconoce las características de su subjetividad corporal a través de las cuales pone en evidencia su *yo-perceptivo*, su capacidad para autoconocerse y percibir los fenómenos que alteran su sensibilidad. No es un ensimismamiento para reconocerse a sí mismo obviando a los otros o el medio, sino un mirar hacia adentro para identificar las posibilidades, la auto-confianza y los saberes a-priori para ofrecerlos hacia el mundo. Merleau-Ponty (citado por Morales, 2015), al respecto, considera que el conocimiento original procede de la sensibilidad

perceptiva del cuerpo en contacto estrecho con las cosas, para el autor francés, “*la conciencia (...) tiene sentido si se compromete íntimamente con la presencia de la corporalidad que hace a las personas presentes en el mundo*” (p. 29).

Este ser que se reconoce como ser para el mundo, siente la necesidad de *preguntar* y preguntarse. La duda construye su sentido de comprender el mundo. Para Rodolfo de Roux (1988) “*la duda es algo ineludible. Destruirla significa destruir la razón. El movimiento del pensar no se daría si no existieran las dificultades y dudas que éste tiene que afrontar*” (p. 15). El movimiento provoca la duda, cuando el sujeto se mueve siente el movimiento del mundo y lo cuestiona. Dudar es síntoma de incertidumbre, de ignorancia y de inconformidad frente a lo que no se ha sentido-vivido porque sin la exterioridad y el diálogo consigo mismo y hacia los otros, no hay movilización subjetiva.

Al reconocerse, el sujeto toma decisiones y asume responsabilidades de *acción*. Este es el primer movimiento que propicia la incertidumbre, la capacidad de asombro frente a lo que se exterioriza. El ser actúa desde la subjetividad que le permite el auto-diálogo y lo proyecta a través de preguntas que se formula a sí mismo, a los otros o al medio. Según Orlando Fals Borda (1987) “*La acción no va determinada en sentido único, tiene una determinación múltiple dentro del marco en el que adquiere sentido* (p. 17), es una acción que vuelve la mirada retrospectiva para re-crear el sentido del ser-sensitivo y para expresar el sentido subjetivo del ser.

La corporalidad desde el ámbito personal le permite al ser-subjetivado la posibilidad de expresar sus emociones, necesidades y satisfacciones a través del *diálogo*. El diálogo, al igual que la acción, es múltiple, nace de la necesidad del intercambio de la incertidumbre, desde donde fluye la palabra, las ideas ingenuas, la pregunta. Según Freire (citado por Sánchez, 1993):

(...) el diálogo constituye una de las notas propias de la conciencia crítica (...) medio de realización y transformación del hombre y del mundo (...) es esencialmente palabra, que incluye reflexión y acción (...) el objetivo del diálogo consiste en el dominio del mundo, no en el dominio de unos hombres por parte de otros. Basado en el amor, la humildad, la fe y la confianza en los hombres y en la confianza. Para ello, la primera condición es el “escuchar” (p. 22-3).

Lo anterior significa que, el sujeto en su ámbito personal está dispuesto a conversar con el mundo, de cuestionarlo para abrir su entendimiento reducido a pensamientos y compartirlo para confrontar nuevas formas de comprender las relaciones de exterioridad.

Ubicado más allá del dominio personal, inclusive consecutivo a este, el sujeto hace uso de las habilidades particulares para entrar en contacto con el otro, lo que se denomina el escenario inter-personal porque construye el puente para ir más allá de la subjetivación. En este escenario de canje, el sujeto que ya se reconoce, es capaz de abrirse al mundo para *reconocer-al-otro*. Empieza a contemplar las relaciones desde el intercambio dialógico que depende de la interacción múltiple con ese otro ser. La fase sensitiva madura y se expresa hacia la exterioridad donde se encuentra el otro y en ese encuentro dialógico con el medio, los objetos y el otro alcanza la fase de *inter-subjetivación*, donde cobra relevancia la percepción compartida, abstracción colectiva de un mismo fenómeno inscrito en una realidad que se observa desde varias perspectivas, desde la posibilidad de diversas emociones.

Al respecto Paulo Freire (citado por Sánchez, 1993) postula:

(...) la **realidad** no constituye un todo terminado (...) es una permanente tensión a “ser más” (...) el mundo está constituido por un conjunto de relaciones (...) no sólo es un-ser-en-el-mundo, es sobre todo un-ser-con-el-mundo (...) no es un objeto (...) tiene la posibilidad ante el mundo como sujeto, de admirarse, comprenderlo, establecer relaciones conscientes, y mediante su trabajo y su acción creadora, transformarlo (p. 9-10).

La intención inter-personal cobra sentido en la necesidad de liberación, de zafarse del objetivismo comparativo que inmoviliza e individualiza; el sujeto ensimismado reduce su acción a niveles de inconsciencia que le impiden sentir apego, sentir curiosidad ser humano para abrirse al otro, por ello, su misión primaria es abastecer su incertidumbre con la palabra para hacer cultura, para ser sujeto-activo, vivo y consciente de su vivir.

Para Luz Elena Gallo (2010), la inter-acción es:

inter-corporalidad, donde el cuerpo del otro funciona como intermediario (intersubjetividad corpórea) en mi encuentro con el otro. El otro se hace presente en mi mundo a través de mi cuerpo y debe hacerse presente para que yo lo encuentre. El cuerpo del otro me hace participar en su mundo. Es a través del otro que me comprendo como un ‘yo real’ (p. 66).

Más adelante, en la constitución del sujeto se encuentra el escenario de común-uniión, aquel en el que las acciones interpersonales se vuelven reales y consecuentes al carácter de alteridad. El sujeto en este escenario expresa abiertamente sus acciones y las pone en consideración con los otros. La acción, que hasta el escenario inicial compartía la

introspección personal, ahora es colectiva, diversa, común y se consolida como *interacción con sentido* comunitario.

Los sujetos, que han asumido la responsabilidad de reconocerse en los otros, *dialogan* para concertar un proyecto mutuo. El diálogo brota de la incertidumbre pero se enfrenta a la diversidad, al entramado de intenciones que suscita conversar con otros pensamientos, con otras experiencias, con otros símbolos, con el lenguaje corporal que ya no está supeditado a la intención personal, sino que se constituye desde corporalidades pluriculturales tan variadas como variados los sujetos participantes. El cuerpo es el puente para acceder a nuevas experiencias, nuevas narrativas, nuevas experiencias, nuevos mensajes con nuevos significados. Para Freire (1993) el diálogo “*constituye una de las notas propias de la conciencia crítica (...) medio de realización y transformación del hombre y del mundo (...) es esencialmente palabra, que incluye reflexión y acción*” (citado por Sánchez, p. 22).

Como con el diálogo, el sujeto en alteridad construye, junto con los otros y la naturaleza, el sentido de la *autonomía*, gracias al cual, se libera de la opresión sistemática y actúa por cuenta propia siguiendo los objetivos del proyecto común y afrontando la responsabilidad para aportar desde sus saberes y experiencias. Max-Neef, Elizalde y Hopenhyan (2003) vislumbra la autonomía como “*(...) un sentido nacional equitativo para el desarrollo del país (...) es la esencia de nuevos mecanismos institucionales capaces de conciliar participación con heterogeneidad, formas más activas de representatividad y mayor receptividad en cada una de las instancias públicas*” (p. 22).

De este sentimiento de empoderamiento, nace en el sujeto el sentido de protección de los recursos; tiempo-espacio de uso asertivo en la inter-acción con los otros y con el medio, la participación-activa de forma horizontal sin aislarse de quienes comparten la satisfacción de necesidades conjuntas y, el diálogo que rompe la comunicación autoritaria unidireccional, en lo que se denomina *auto-dependencia* (Max-Neef et al., 2003, p. 67).

La auto-dependencia del sujeto en alteridad, le permite participar del trabajo cooperativo en pro de maximizar los esfuerzos dentro de las experiencias corporales, porque se entiende que la participación masiva procura la satisfacción de las necesidades de aprendizaje con los otros, obviando la individualización y, poner al servicio del grupo

las habilidades y saberes personales para beneficiar a los otros y beneficiarse de las demás expresiones subjetivas colectadas en la inter-acción.

Max-Neef et al. (2003) lo sentencia diciendo: “(...) *la autodependencia debe necesariamente alcanzar una naturaleza colectiva*” (p. 72), por lo cual, la auto-dependencia rompe los lazos de dependencia jerárquica que autoriza o no la participación tácita en escenarios convivenciales y se constituye como una auto-participación, una toma de decisiones motivadas por las acciones personales por el diálogo alrededor de intereses compartidos y por el anhelo de enriquecer experiencias de aprendizaje a través del juego.

Por último, en el escenario comunitario, el sujeto interioriza su sentido de *reflexión*, a través del cual, autovalora sus intereses valiéndose de las inquietudes de aprendizaje, preguntas formuladas para sí mismo o para los otros que expresan intereses y posibilidades de aprendizaje. En la reflexión, se expresa el sentido de responsabilidad, con el cual, el sujeto reflexivo se despoja de su individualización y expresa valores que objetivizan los fenómenos y subjetivizan las relaciones compartidas en el encuentro.

Esta responsabilidad sobre la que se reflexiona, “(...) *se da cuando nos hacemos cargo de si queremos o no las consecuencias de nuestras acciones*” (Maturana, 2002, p. 35), lo que indica que se asume la responsabilidad se volver sobre las acciones personales y las inter-acciones con los otros y el medio para comprender, desde el estado de calma y la memoria construida, lo que sucedió en sentido de valorar subjetiva y objetivamente las experiencias.

Cuando el sujeto en alteridad está en proceso de reflexión, se vale del lenguaje corporal y la riqueza del diálogo para expresar los posibles aprendizajes en clave de análisis desde y con el otro participante, es decir, covalora las acciones compartidas. Para la covaloración “*el cuerpo del otro es un abundantísimo semáforo que nos envía constantemente las más variables señales e indicios de lo que pasa en el dentro (...)*” (Planella, 2020, p. 131), porque se requiere de la actitud co-reflexiva del otro para confrontar los indicios de lo sucedido en la convivencia.

En los escenarios convivenciales los agentes participantes y los no-participantes, pero que forman parte de las interacciones, se invitan a la reflexión en un diálogo heterovalorativo, por medio del cual, las memorias del hecho se retroalimentan desde

diversas perspectivas, ampliando las posibilidades de configurar los aprendizajes y proyectar las necesidades de aprendizaje surgidas en la praxis.

Para este propósito, Humberto Maturana (2002) considera que *“la reflexión exige el intercambio estructural entre los que interactúan (...) [para atender a] encuentros recurrentes y cambios estructurales que siguen un curso contingente (para significar el diálogo)”* (p. 66). Lo que exige de los participantes: sentar su voz en el escenario compartido de reflexión, frente a la percepción de la realidad, la sensibilidad alcanzada en la experiencia o a través de los otros, y el lenguaje que describe lo sucedido.

Finalmente, es pertinente aclarar que, la *reflexión* se exige a los sujetos en alteridad en diferentes momentos de la inter-acción convivencial. Los escenarios que son procesuales, pero no rígidos ni verticales, permiten que los participantes dialoguen, cuestionen y confronten ideas para la reflexión. Para ello, la planificación autónoma moviliza los grupos organizados, a fin de que puedan transmutar sus estrategias en proyectos políticos, sociales y de vida, articulados a lo largo del espacio común. (Max-Neef et al., 2003, p. 69). Esta construcción colectiva se construye socialmente y depende de cada contexto socio-cultural, lo conocido, desconocido, las diferencias y saberes y sus procesos dependen de la construcción solidaria, cooperativa, de común unión.

2.3. ¿Cómo se proyecta el sujeto en alteridad a la sociedad desde el currículo de educación física humanizado?

El sujeto en alteridad rompe la in-movilidad sistemática y expresa su exterioridad para construir experiencias corporales que den sentido a su cotidianidad. Su cuerpo se expresa en el movimiento, que no se limita al movimiento físico ni mecánico, sino que traslada su subjetividad corporal hacia *“la relectura amplia y sugestiva (...) de otros cuerpos que encuentran su sentido a partir del movimiento; de un movimiento libre, abierto, sin haber sido marcado ni previamente diseñado (...)”* (Planella, 2020, p. 216).

El movimiento que sugiere la ruptura opresiva que impide reconocerse en el otro, formaliza la relación política entre los sujetos participantes, porque dentro de los escenarios convivenciales se estrechan las relaciones políticas con los otros al nivel de hermandad: sujeto-sujeto hermanos a través del juego. Enrique Dussel (1995) lo expresa de la siguiente manera: *“la relación hermano-hermano es un sistema utópico ideal de política*

en el que el gobernado se reconozca hermano del gobernante y éste de aquél (...) para que convivan fraternalmente” (p. 43).

Esta consideración política hermanada, permite que el proyecto común que se sugiere en esta propuesta, se erija exclusivamente en la cooperación, en el encuentro cara a cara dusselino²⁹, en la construcción de acciones comunitarias donde las ideas, intenciones y acciones permanecen permeadas por la unión común. Una característica que permite posturas radicales para defender al otro y el proyecto colectivo frente a la individualización o fragmentación mal intencionada de quienes no participan de la convivencia y el diálogo.

En la relación política jugador-jugador de las experiencias corporales, se procuran acuerdos dialógicos que permitan la organización de las acciones personales dentro del ámbito colectivo. Dichos acuerdos, configuran las inter-acciones, donde diversas acciones personales se conjugan para armonizar el escenario convivencial práxico a través del juego, sin la primera; el diálogo, la segunda; la inter-acción, no sucede, se estanca. Luego, sucede la reflexión como acto de diálogo sobre el diálogo y esta fase, sí sucede, aún, sobre la frustración dialógica-organizativa o la ruptura de inter-acciones, porque la palabra-reflexión permea la esencia de ser sujeto en alteridad, indeterminadamente la madurez de su carácter.

Esta perspectiva política del ser en alteridad: hermano-hermano, deviene de la concepción *social* de liberación. La necesidad de desprenderse de todo sentido opresor que ata al sujeto al sistema donde se ve obligado a negar al otro, a individualizarse. Para Dussel (1995) *“es una historia de dependencia, de dominación. (...) Dependencia de nuestro ser. Dependencia que no es sólo económica, sino que es política, religiosa, cultural, antropológica; dependencia en todos los niveles de nuestro ser”* (p. 147).

Depender hace al sujeto incapaz de reconocerse, ni de reconocerse en el otro. La conciencia opresora para Paulo Freire (2005) *“tiende a convertir en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. (...) los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objeto de su dominio”*, y la salida al estado de opresión es creer en él, descargar la confianza en su humanización, en la posibilidad de librarse de la

²⁹ En la teoría dusseliana el *cara-a-cara* es la representación del otro que está más allá de la totalidad (lo mismo). El otro es el rostro de otro que ‘yo’ experimento como otro; cuando lo experimento como otro ya no es cosa, no es momento de mi mundo, sino que mi mundo se evapora y me quedo sin mundo ante el rostro del otro (Dussel, 1995, p. 116).

opresión. Para ello, debe asumir la responsabilidad de ser activo, responsable, dialógico en la praxis, “*que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*”(p. 90).

Se trata de proyectar un sujeto que da valor a su cuerpo porque lo reconoce animado, sensible, perceptivo, se reconoce en él y en los otros cuerpos vivos. Pedro Aristizábal (2005) cree que “*yo solamente puedo conocer mi cuerpo y mis sentidos tomándolos de la observación que hago de los cuerpos y los sentidos de otros (...) yo vivo mi cuerpo no lo uso (...) el ser-para-sí debe ser íntegramente cuerpo e íntegramente conciencia (...)* (p. 114-5). Es un cuerpo-sujeto que expresa su cotidianidad políticamente hacia la construcción de experiencias corporales que dejan huellas motrices en ambos.

2.3.1 ¿Qué características hacen reales los escenarios para la alteridad dentro del currículo humanizado? La proyección política (sentido de hermandad) del sujeto hacia la sociedad se da en un sistema abierto³⁰, aquel que permite la variabilidad subjetiva propia del carácter perceptivo, es decir, de desorden y, gracias al cual, debe inscribirse en un sistema de *auto-eco-organización* (Morin, 2011), aquel que se construye entre relaciones inter-personales tangibles dependientes con el ambiente, que rompe el aislamiento subjetivo y constituye un sentido autónomo para producir inter-acciones reales e información pertinente frente a la situación jugada (p. 57).

Esta *autonomía* que, según el autor, “*depende de condiciones culturales y sociales*” (Ibid, p. 97) necesita múltiples intereses, diálogo propositivo y escenarios abiertos para reflexionar coherentemente. Esa multiplicidad permite que la relación vertical-jerárquica se rompa y se constituya una relación horizontal que brinda opciones de elección, de participación y construcción a través de escenarios convivenciales jugados.

La multiplicidad en la praxis ofrece a los participantes la opción de *auto-producir* los elementos necesarios para la interacción y la autoorganización de las experiencias corporales comunes. Cada “*acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones*” (Morin,

³⁰ De acuerdo a Edgar Morin (2011), en el sistema abierto (...) las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio (...) la inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el ambiente, y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema. (p. 44) (...) el sistema abierto, implica en sí mismo la presencia consustancial del ambiente, es decir, la interdependencia sistema/eco-sistema (p. 69).

2011, p. 115). Es por eso, que la acción es compleja, es una apuesta que requiere conciencia del riesgo de la incertidumbre.

En la praxis, la acción se convierte en estrategia para contemplar ese cierto número de posibilidades de interacción en los escenarios convivenciales, escenarios que podrán ser modificados según las características particulares de los intereses puestos en escena, las necesidades de formación y el sentido común de los participantes.

La estrategia que configuran las acciones de los participantes se expresa en su capacidad para *codificar* las decisiones y el diálogo en palabras concretas (esquemas, gráficos, planes, diagramas, textos, entre otras posibilidades de planeación) de forma personal o acordada con los otros. La codificación es problematización, es pregunta, duda, es la ruptura del silencio para provocar el diálogo.

De la codificación surge la *des-codificación*, donde el interés personal se vuelve inter-acción convivencial jugada. La des-codificación atrae la atención de todos los participantes porque procede del común acuerdo, establece las reglas de juego, las limitantes y posibilidades para el intercambio, permite también, añadir elementos nuevos, corregir proyecciones y consolidar sugerencias (Sánchez, 2003, p. 32-37).

Estas características de la estrategia; la codificación y des-codificación, constituyen el momento teórico y práctico de la propuesta. Se producen simultánea y constantemente, ya que los tiempos y espacios de desarrollo son simultáneos para ambas fases. Además, pueden generarse inversamente en la medida que se decida, en comunión, descodificar la experiencia corporal antes, para codificarla luego. La estrategia está permeada indiscriminadamente por la reflexión y el diálogo y estas irrupciones posibilitan los posibles aprendizajes dentro de la convivencia jugada.

Finalmente, las narrativas corporales, denominadas *narratividad* dentro de la propuesta, son el conjunto de formas del lenguaje que se establecen en los diferentes momentos de la inter-acción convivencial para construir nuevas narrativas alrededor de los intereses, las acciones de auto-eco-organización, las experiencias corporales jugadas y el diálogo reflexivo. La narratividad es un punto de unión entre la conclusión de la interacción y la pregunta del auto-diálogo ante un nuevo interés, que permite que el proceso se descubra cíclico y permanezca en la misma horizontalidad.

2.4. ¿Qué perspectiva disciplinar tiene el currículo de educación física humanizado?

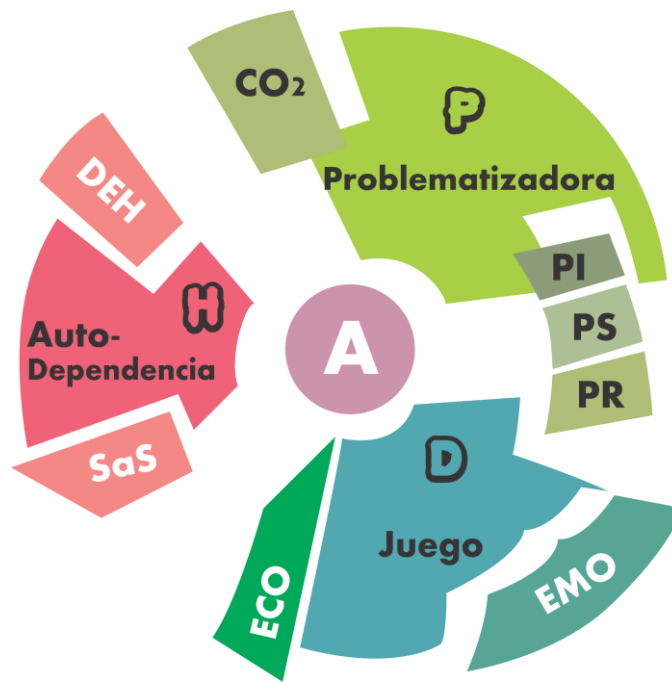


Figura 4. **Inter-disciplinariedad.** Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

La construcción de los currículos disciplinares de educación física ha sufrido actualizaciones acordes al tiempo, los pensamientos y a la configuración de los sujetos de hoy, sin embargo, sigue siendo dualista, por un lado encontramos la mega-organización curricular unidireccional que abarca las variables protocolarias para cimentar la teoría con relación a los objetivos, los contenidos y la evaluación y; por el otro, la perspectiva organizada que afronta el desarrollo práctico propuesto desde el diseño metodológico y que se adapta a las necesidades físicas ordenadas desde los lineamientos.

Ambas direcciones tienen como eje neurálgico la inducción, la jerarquización del poder y su creciente temor para fragmentar la estructura instituida en la escuela y en las clases de educación física. Esta confrontación dualista adquiere creciente importancia, dada la actitud de aceptación de los participantes frente a la separación de la teoría y la práctica en la construcción curricular, pero también, porque la separación de los momentos históricos que lo componen, termina siendo el resultado del conformismo, la estabilidad y la costumbre de los participantes frente a la necesidad de formación holística del sujeto en espacios de enseñanza y aprendizaje.

La liberación del sistema educativo que oprime con programas que no incluyen los intereses, es meritorio para la reflexión educativa que se orienta desde la descolonización del pensamiento. Pensamiento crítico que proporciona herramientas para recrear las formas de educar, por experiencias propias, con sentido y sentidas desde las interrelaciones escolares. Educación liberadora que se libera de sistemas establecidos, construye escenarios de encuentro significativos desde la inter-subjetividad y construye sujetos culturales desde la exterioridad. (Dussel, 1995, p. 34).

Al apostar por un currículo desde y para el sujeto, se reconoce la necesidad de des-racionalizar el aprendizaje para combatir su insensibilidad, como lo afirma Fals Borda (2002):

El problema de la formación y la reducción del conocimiento no se resuelven diferenciando los fenómenos de las cosas –en sí- sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce (razonamiento dialéctico). El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas la cual sólo se advierte por la práctica que es anterior a la reflexión. El problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar la diferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo y contemplativo (p. 14).

Cambiar el pensamiento implica cambiar la perspectiva desde donde se observa al otro, si se construye desde la posibilidad de ser él, se configura la esencia de la comunión, la unicidad, el cooperativismo, la autonomía y la auto-dependencia; un proyecto de sujeto para la libertad. Esta premisa descubre un sujeto formado desde:

2.4.1. La subjetividad. Que hace propia y con sentido la comprensión hacia el interior lo que sucede en el exterior, Morin lo plantea *“la subjetividad o conciencia ha sido identificada con el concepto de algo trascendental que viene del más allá”* (p. 66). Desde la subjetividad se identifica lo indeterminado, lo extraño, lo desconocido, el sujeto en sí mismo (Ibid, p. 69).

2.4.2. La duda. *“La duda es algo ineludible. Destruirla significa destruir la razón. El movimiento del pensar no se daría si no existieran las dificultades y dudas que éste tiene que afrontar”* (De Roux, 1988, p. 15). Añorar el movimiento es provocar la duda, quien se mueve siente el movimiento del mundo y lo cuestiona. Dudar es síntoma de incertidumbre, de ignorancia frente a lo desconocido, pero la comprensión de la ignorancia

no debe asustar porque es indicador clave de la inconformidad, de la necesidad de buscar el sentido de la realidad que nadie puede poseer por uno mismo.

Nadie ni mi “yo” ni un grupo cualquiera de personas puede erigirse en valor absoluto o atribuirse el derecho y el poder de pensar por los demás y de imponer sus fines parciales y sus intereses particulares como si fueran los fines últimos y los intereses universales. (Ibid, p. 16).

2.4.3. El diálogo. Empieza con la responsabilidad para auto-cuestionarse a sí mismo y a los intereses propios. Se abre dialógicamente a otros a través de la discusión y confrontación para concertar acciones y posibilitar inter-acciones. El diálogo sitúa al participante en su intención personal, interpersonal o comunitaria, dependiendo de su capacidad para abrirse al otro, expresarse con él y aceptar la divergencia dialógica. Cada espacio dialógico culmina en la reflexión que proyecta la acción siguiente.

2.4.4. La acción. Para Morin (2011) *“la acción es una decisión, una elección, pero es también una apuesta (...) está en la conciencia del riesgo y de la incertidumbre”*. La acción es estratégica y se presenta frente a la incertidumbre en un diversificado número de posibilidades para actuar (p. 113). Quien actúa está vivo y adopta una postura frente al actuar, frente a las consecuencias de su acción, y esta decisión, lo acompaña durante la convivencia con otros hasta afrontar una nueva postura o arriesgarse con otra decisión.

2.4.5. La inter-acción. Se entiende como la capacidad para expresar la acción personal-subjetiva frente a la de los otros, en condiciones que exigen el mismo nivel de participación y diálogo, ya que ambas responsabilidades, conllevan la acción trans-dialógica³¹ y convivencial. Además, cada espacio donde confluyen dos o más acciones constituyen la posibilidad para la interacción, para el juego, donde las experiencias corporales-motrices se hacen aprendizajes.

2.4.6. La autonomía. Edgar Morin desarrolla el término al aclarar que:

Depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer, nosotros mismos, elección dentro

³¹ El trans-diálogo, hace referencia a la superación de la fase dialógica, por medio de los acuerdos, y la decisión de acción, de praxis. Esta acción trans-dialógica constituye la comprensión y reconocimiento del otro como otro, del reconocimiento político de hermandad.

del surgido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma; dependemos de la educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad (p. 97).

Para esta propuesta, la autonomía constituye la capacidad de acción e interacción de los participantes sin la intervención directa de un mediador que estipule, oriente y controle las decisiones. El participante debe configurar su lógica de pensamiento para descubrirse dentro de un escenario convivencial que le exige actuar conforme a las necesidades del colectivo aprovechando la oportunidad de expresarse y compartir en el escenario temporoespacial disponible.

2.4.7. La auto-dependencia. Va de la mano de la autonomía, se configura como la capacidad de inter-acción donde el participante rompe la relación dialógica opresor-oprimido (Freire, 2005) y depende de sí mismo para construir sus propios esfuerzos y capacidades y recursos que aporten en la construcción colectiva de las experiencias corporales jugadas; para encontrar en lo local, en lo que posee la solución para la puesta en escena de las experiencias compartidas; para re-significar su capacidad para crear y recrear las experiencias a través del juego; perfeccionar el sentido del trabajo colectivo, cooperativo y solidario, con el cual, se trascienden las experiencias personales hacia las construidas en comunión y; para satisfacer las necesidades globales³², a través de satisfactores sinérgicos³³.

2.4.8. La ética. Capacidad de reconocer al otro, de ser justo al brindarle respeto por sus decisiones, acciones, lenguaje y durante las confrontaciones propias de la convivencia. Es dejarlo ser en plenitud y quien realmente es sin obstruir con juicios o prejuicios la posibilidad de ser-diferente, de hacer-diferente (Dussel, 1995, p. 157).

Vale la pena resaltar el rol del docente-profesional-mediador³⁴, el cual debe ser, más que nadie, una persona culta, cultivada, porque como afirma De Roux (1988):

³² Las necesidades globales hacen referencia a la mayor cantidad de necesidades que no son básicas, sino de orden psíquico o existencial del sujeto.

³³ En la teoría del desarrollo a escala humana, los satisfactores sinérgicos son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción.

³⁴ El docente-profesional-mediador, hace referencia al titular del espacio de educación física en el lugar de la implementación. Con quien se concertó la propuesta para su aprobación, y quien cedió el espacio temporal, físico y la participación de los actores de la misma.

Por vocación y por oficio él es un cultivador, un jardinero de hombres, y si no tiene algo para cultivar no podrá cosechar... el educador, pues, o es culto o no es educador (...) un educador cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad y de mejorarla. Estamos llamados a desarrollar la creatividad, la propia y la de otros. Y la creatividad, al igual que la modestia, sólo puede nacer de un contacto vivo con la tradición. Un educador tiene que asumir seria y responsablemente su papel de guardián de civilización y de líder cívico (p. 154, 60, 66).

Por ello, el rol docente debe lograr, antes que nada, cambiar su condición de estabilidad, porque de su decisión depende la posibilidad de transformación de mundos posibles que permanecen ávidos de superación y libertad. Debe estar dispuesto a *socializar y trabajar con actividades distintas (...) para generar emociones diferentes. (...) constituyen dominios de acciones diferentes y las relaciones que se dan en ellas llevan a distintas maneras de actuar* (Maturana, 2002, p. 99).

2.4.9. El juego. Esencia transdisciplinar de las experiencias corporales-motrices.

Los escenarios convivenciales que se proponen en este proyecto, constituyen “*un espacio de aceptación mutua (...) sin aceptación mutua no puede haber coincidencia en los deseos, y sin coincidencia en los deseos no hay armonía en la convivencia ni en la acción (...) no hay libertad social*” (Maturana 2002, p. 81), en el espacio convivencial convergen las realidades y la diversidad corporal, experiencial y lingüística.

Este epicentro de interacción posibilita que el sujeto transforme su corporalidad, “*(...) en un curso u otro según nuestro modo de vivir (...) según los cambios estructurales que ocurren en nosotros (...) según nuestras interacciones*” (Ibid, p. 66), porque en la convivencia se manifiestan las emociones como dinámicas corporales que especifican los dominios de acción por y con los que la persona se mueve; “*un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción*” (p. 107).

En el círculo convivencial se manifiestan las acciones, las inter-acciones y la reflexión, y en esta última, se encuentra el lenguaje, diálogo que evita que teorías nuevas para el aprendizaje se acomoden a formas viejas de pensamiento, indispensable en la creación de nuevos paradigmas como el currículo humanizado que aquí se propone. Estas

técnicas dialógicas rompen las relaciones asimétricas que se imponen por jerarquía social y propician la incorporación de *todos* los sujetos de forma activa, para que aporten desde su pensamiento y saberes a un objetivo común (Max-Neef et al., 2003, p. 105).

Es por ello, que la interacción, como lo afirma Rodolfo De Roux (1988) “*es el diálogo, el respeto, la racionalidad, la crítica y la autocrítica, las relaciones para el reconocimiento entre sujetos*” (p. 164), el ser humano se cultiva en la interacción. La interacción no se da en el vacío, se da en espacios sociales concretos y la interacción hace del entorno algo significativo.

Ahora bien, las inter-acciones convivenciales de educación física carecen de sentido cuando no son mediadas por experiencias significativas, reales y abiertas como se expresan en el juego. El juego suple esta deficiencia, por eso, es un elemento crucial para las interacciones, debido a que: “*es una actividad libre que se ejerce sin objetivo alguno exterior a sí misma. Es acción esencialmente inmanente al ser inocente (...) es la acción lúdica que se queda secretamente entre el jugador y el juego*” (Aristizábal, 2005, p. 125). Y aunque es cosa de niños, el juego aúna la diferencia, rompe la jerarquía y constituye la asociación. El juego posibilita la creación de mundos posibles con acciones probables.

Si bien, el juego es un acto natural, posee características esenciales como el *movimiento*; movimiento puro que se puede repetir incansablemente sin limitarse al sujeto o al objeto que representa, por el contrario se configura en el tiempo y el espacio. Para Aristizábal (2005):

El juego, implica una serie de características propias de un sujeto y que se corresponden con el juego mismo. El juego es centro y los jugadores son entorno, todos se reúnen alrededor del juego, (...) el sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación. Esto significa que la esencia del juego es independiente de la conciencia del jugador (...) pues el juego posee un espíritu propio independiente del estado de ánimo de los jugadores (p. 127-8).

El juego es el mediador de esta propuesta, gracias a que “*es una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas obligatorias, aunque libremente aceptadas*” (Huizinga citado por Aristizábal, 2005, p. 129). Porque siempre se acompaña de sentimiento, de tensión, de alegría y de la

conciencia de ser-estar. *“El juego se brinda al otro, al otro que juega, al otro que observa, al otro que lo disfruta”* (Ibid, p. 133).

En el juego, el mediador³⁵ deja que este suceda espontáneamente, conforme a sus reglas, a sus propias dinámicas, a su estado de ánimo, sin tener que intervenir más que como partícipe activo (Aristizábal, 2005, p. 138). Y ello le posibilita extraer observaciones objetivas e información tan diversa como la participación y variables que intervienen.

El juego, como medio para las inter-acciones, se comprende desde la posibilidad de las experiencias corporales que subjetivan las vivencias más allá de la simplista exterioridad³⁶, parafraseando al profesor Molano (2012), las experiencias corporales subjetivan el cuerpo posibilitando su expansión más allá del cuerpo biológico y del cuerpo social, esta subjetivación corporal, traspasa las circunstancias naturales y del azar, se incrusta en la percepción a través de los sentidos y realiza reflexión sobre la esencia y sentido de lo percibido (p. 76).

De acuerdo al autor las experiencias corporales surgen de la interacción entre tres cuerpos diferentes, el cuerpo biológico que responde a la supervivencia, al desarrollo y maduración de las estructuras y sistemas anatómico-funcionales que configuran el biotipo bípedo³⁷; el cuerpo social, donde los usos y técnicas cobran vida a través del lenguaje y atienden a las características de la cultura; y el cuerpo subjetivo, cuerpo vivido, sentido, percibido, que devuelve las potencialidades hacia los otros y hacia el entorno. Esta visión del cuerpo subjetivo, otorga sentido y significado a los objetos y sujetos que posibilitan el ser y el estar en el mundo (Ibid, p. 77).

Es por ello que las experiencias corporales comprenden el mundo como un universo de relaciones abstractas y simbólicas entre sujetos y objetos donde el espacio y el tiempo tienen lugar y dan sentido al acto vital. Las experiencias corporales abren las posibilidades para que los intereses personales tengan cabida y se presenten tan variados

³⁵ El mediador es el investigador, quien desarrolla la implementación bajo la supervisión del docente-profesional.

³⁶ De acuerdo al profesor Miguel Ángel Molano, la exterioridad hace referencia a la percepción externa al cuerpo que percibe el sujeto en uso de sus sentidos y que relaciona lo que sucede de forma tangible, precaria y real.

³⁷ En la teorización del término, el autor explicita la formación del ser humano en su capacidad para perder la cuadrupedia y caminar en dos extremidades, lo que configura la evolución al rango de movimiento y trasposición geográfica.

como ricos para el aprendizaje y la enseñanza. Cada experiencia corporal es tan personal como cada sujeto participante ,pero se expresa colectiva para que todos los participantes hagan de ellas un escenario de acción/inter-acción corporal, significativo y con sentido. Así, lo expresa Miguel Ángel Molano (2012):

Esa doble condición receptiva-expresiva, propia de nuestros sentidos, nos caracteriza como seres sociales, que nos desarrollamos en las posibilidades de interacción con otros, lo cual nos remite a otra dimensión de la experiencia, llamada proyección (corporal) (Ibid, p. 81).

De las experiencias corporales, las experiencias motrices constituyen toda la relación de aprendizaje del cuerpo con sus habilidades para hacerse y reconocerse como posibilidad de maduración corporal. Estas experiencias son las huellas específicas que marcan el cuerpo a través del movimiento, de la acción y la inter-acción, pero que recalán en el fortalecimiento de habilidades y destrezas corporales específicas. Se desprenden de las experiencias corporales, ya que éstas cobijan no sólo el aprendizaje propio del cuerpo, sino enriquecen la psique y la relación con el ambiente.

Una forma de aterrizar la comprensión sobre las experiencias motrices es a través de la conceptualización sugerida por la autora Rubiela Arboleda (2010), en la cual explica que:

Las experiencias motrices hacen referencia a las prácticas motrices que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad, tienen al cuerpo y la motricidad como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción (...). La noción de expresiones motrices entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de los actores, de los escenarios e incluso de las categorías tiempo - espacio, en lo relativo a lo que hemos conocido como Educación Física, Deporte y Recreación (p. 14).

Dichas experiencias, contribuyen con la significación de las inter-acciones jugadas, por cuanto permiten que las acciones motrices cobren vida tras la alegría, la disputa, el intercambio corporal y la reflexión; y marquen el cuerpo con las huellas impactantes de la emoción, del recuerdo y de la praxis.

De acuerdo con esta perspectiva, las experiencias corporales y motrices expresadas a través del juego, consolidan las inter-acciones convivenciales. Al jugar, los participantes se dan como sujetos y expresan sus emociones con libertad, enfocan sus intereses,

satisfacen sus necesidades globales, potencian sus aprendizajes y proyectan sus saberes y experiencias en el intercambio lúdico.

3. Diseño Metodológico: ¿Cómo implementar un currículo humanizado para la educación física desde la alteridad?

La propuesta se ubica en un escenario de educación formal, exactamente en una institución educativa distrital llamada Colegio El Porvenir IED. Los participantes de la propuesta son estudiantes de la básica primaria, del ciclo dos de formación inicial. Menores entre los 8 y los 12 años de edad. Niños y niñas que cursan los grados tercero, cuarto y quinto en la sede principal de la institución, en la jornada tarde.

Para estos participantes, particularmente³⁸, se diseña la siguiente metodología curricular que relaciona la intención educativa y el ser humano a formar desde la perspectiva humanística, pedagógica y disciplinar en la praxis. Este diseño metodológico contempla las características del contexto, las posibilidades de la institución, y el escenario de la implementación.

3.1. Círculos convivenciales.

Para la implementación de esta propuesta se constituyen los círculos convivenciales, escenarios práxicos dentro de los cuales, se desarrollan las inter-acciones de las experiencias corporales jugadas, el diálogo y la reflexión para configurar los aprendizajes colectivos.

El círculo convivencial es un escenario cíclico sobre la base de constituirse como un espacio concreto de acción (ECA). El círculo está conformado por tres dimensiones, la personal, inter-personal y comunitaria.

³⁸ El grupo objetivo seleccionado es el que participó en la mayor cantidad de encuentros diseñados. Con un total de 24 sesiones el grado 403, conformado por 25 estudiantes, 13 niñas y 12 niños, que se hicieron parte de la estrategia “nueva presencialidad” y alternancia. Los demás grupos del ciclo participaron en las sesiones idénticas pero con menor número de encuentros, debido a que los horarios y tiempos organizados institucionalmente, así lo exigían.

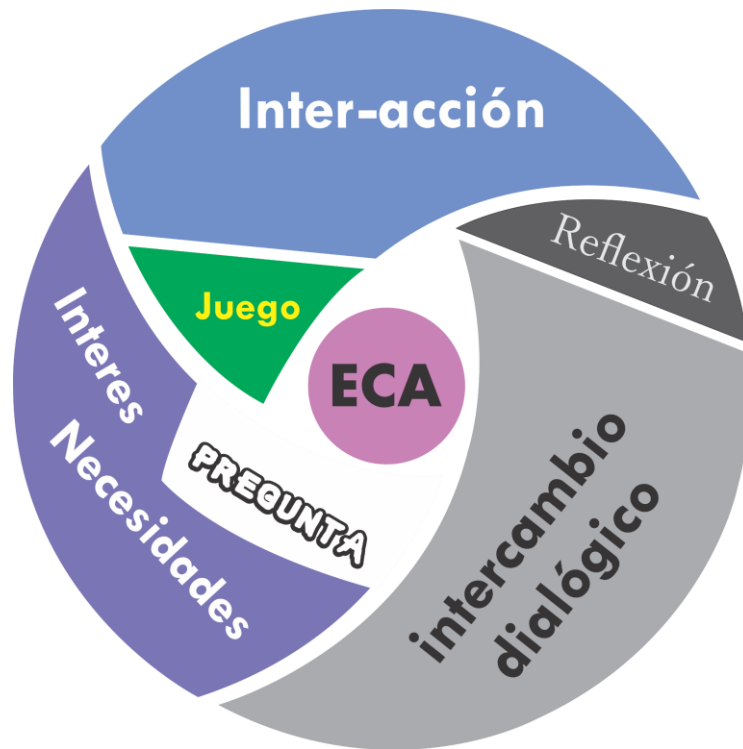


Figura 5. **Círculos convivenciales.** Tomado del diseño metodológico. Creado por William Garay.

3.1.1. Dimensión personal. En esta dimensión, se presentan los *intereses personales* (contenidos) de los participantes, expresados en actividades concretas y, junto a éstos, las *necesidades básicas* de desarrollo motriz, expresadas como habilidades y/o destrezas por el docente-profesional. Tanto los intereses como las necesidades deben ser cuestionados por los participantes de forma individual *-auto-preguntas-* o de forma colectiva *-preguntas sugeridas-*. Para este fin se procuran espacios de decisión individual o grupal, según la comodidad de los participantes. Las preguntas en la dimensión personal son ingenuas, es decir, son expresadas con la espontaneidad natural de los participantes, de acuerdo a la intención de juego.

3.1.2. Dimensión inter-personal. Las acciones de la fase personal se cuestionan, dialogan y auto-organizan para determinar decisiones claras que se puedan convertir en situaciones jugadas, de acuerdo con las condiciones del encuentro (comunicadas con anterioridad). Dichas acciones se expresan abiertamente ante otras acciones para concretar, a través del diálogo, las situaciones de inter-acción jugadas. En esta dimensión interpersonal, se puede llegar a acuerdos conjuntos que permitan el juego común, o se pueden enfrentar ideas diversas que obliguen a la elaboración de situaciones por grupos de acuerdo.

En este intercambio de acciones, el diálogo es fundamental para la concertación y el desarrollo de las situaciones jugadas, ya que exige la máxima participación, el respeto por las decisiones y el sentido de aprendizaje. Este se presenta a través de *preguntas consentido* que sirven para la proposición de respuestas concretas y, como invitación para que otros participantes formen parte de las intenciones, de las decisiones y del juego. En las inter-acciones, el juego refleja la evolución de la fase personal y proyecta la capacidad de los participantes para construir con los otros experiencias corporales significativas.

3.1.3. Dimensión comunitaria. Posterior a la dimensión inter-personal, se presenta la dimensión comunitaria, en la cual se construyen acciones jugadas de común acuerdo. En este momento, el diálogo es propositivo, asertivo y concreto, ya que acumula a todos los participantes alrededor de situaciones de juego comunes para todos o adaptadas desde diversos intereses. El diálogo procura preguntas reflexivas, ya que se cimentan en la capacidad de los participantes para comprender las decisiones que son benéficas al conjunto y las que no.

A esta fase comunitaria, sólo ingresan los participantes que posean sentido de cooperación, trabajo colaborativo, escucha activa y proposición, ya que las interacciones se convierten en una sola intención de juego, y procuran el aprendizaje colectivo y la inclusión de todos los puntos de vista. Para este momento, los saberes previos y las experiencias corporales y motrices dinamizan la situación jugada, ya que deben aportar para mantenerla colectiva, activa y significativa.

Durante la dimensión comunitaria, la reflexión es constante. Se genera a través de las preguntas y exige de los participantes las respuestas para mantener coherente la situación de juego, con relación a las intenciones de aprendizaje y la satisfacción de necesidades globales que promuevan la construcción de autonomía y auto-dependencia en los participantes durante los encuentros.

Aunque se proyecta una secuencia de lo personal a lo comunitario, el círculo convivencial puede generarse en sentido inverso, razón por la cual, el planteamiento no guarda relación jerárquica ni se limita a un orden estricto. El desarrollo del círculo convivencial depende de los intereses personales de los participantes, pero también de su

capacidad para transformar sus acciones en proyectos comunes en cualquier momento de los encuentros.

3.2. Macro-diseño metodológico del currículo humanizado.

Para la implementación, de la propuesta se construye un *macrodiseño* metodológico que presenta gráficamente las relaciones teóricas y la intención pedagógica (ver tabla 1). Esta matriz de relaciones presenta el objetivo general de la propuesta desde tres perspectivas categoriales, la perspectiva humana, las mediaciones inter-disciplinares y el escenario escolar donde se ejecuta la propuesta.

3.2.1. Perspectiva humana. Expresa el ser al alteridad como fundamento humanístico. Lo define como el sujeto capaz de reconocerse en el otro desde tres dimensiones: la personal, la inter-personal y la comunitaria. Cada dimensión se relaciona con diferentes estados que la constituyen como posibilidad para la acción, la inter-acción y la reflexión.

3.2.1.1. La dimensión personal. Por ejemplo, está formada por los intereses personales expresados por los participantes, las necesidades básicas de desarrollo motriz definidas por el docente-mediador y la exigencia de acciones individuales para definir la actitud de participación, la comprensión de la dinámica y la capacidad para usar los recursos que acompañan cada interés o necesidad.

3.2.1.2. La dimensión inter-personal. El participante trans-pasa³⁹ la fase personal y está en capacidad para intercambiar sus acciones con los otros y con lo otro. En ese intercambio se enfrenta al diálogo, aún personal, donde surgirán las primeras confrontaciones y acuerdos en busca de agrupar las decisiones para hacerlas colectivas y organizar con el otro las acciones de juego.

3.2.1.3. La dimensión comunitaria. Exige que quienes participen de ella, se hayan despojado de las acciones individuales y estén en inter-acción con los otros y lo otro para construir experiencia comunes y proyectar el juego hacia la satisfacción de necesidades

³⁹ Va más allá de la dimensión personal.

básicas del conjunto. La autonomía, la auto-dependencia y la ética son características de la construcción de experiencias corporales comunitarias y del sujeto en alteridad.

3.2.2. Mediaciones inter-disciplinares. Se construyen desde la perspectiva de la educación corporal y la pertinencia de diversas áreas del conocimiento, en las cuales, se puedan orientar los intereses personales y las necesidades de desarrollo motriz de los participantes. Las mediaciones se constituyen desde lo corporal, lo pedagógico, lo humanístico y el ideal de sujeto. Las mediaciones se transforman en convivencia (C), satisfactores (S), diálogo (D) y praxis (P), cada vez que los participantes hacen uso de las acciones y las inter-acciones.

3.2.2.1. La mediación corporal. Por excelencia, es el juego. Éste dinamiza las experiencias corporales y motrices, de las cuales se vale la propuesta para desarrollar el interés personal o la necesidad abordada en cada encuentro.

3.2.2.2. La mediación pedagógica. Las preguntas armonizan el diálogo y aunque se proyectan preguntas de tipo para cada dimensión del sujeto (preguntas ingenuas para la dimensión personal; con sentido para la dimensión inter-personal; reflexivas para la dimensión comunitaria) no son camisa de fuerza, ya que los saberes previos y las experiencias adquiridas por los participantes puede alterar esta proyección.

La incertidumbre, frente al escenario alternativo que se propone, sugiere que las acciones, como decisiones individuales, corresponden a la dimensión personal; las inter-acciones, por ser acciones compartidas con otros, corresponden a la dimensión inter-personal y; la construcción comunitaria, por exigir la inclusión total y la participación solidaria y cooperativa, corresponde a la dimensión homónima.

3.2.2.3. La mediación humanística. Sugiere la necesidad de la auto-organización durante la dimensión personal, ya que el participante puede actuar de forma individual, por lo tanto debe organizar sus decisiones conforme a la proyección siguiente. La convivencia como sentido de interacción durante la dimensión inter-personal y la construcción como carácter de la unión, el diálogo, la inclusión y el colectivo para la dimensión comunitaria.

De igual forma, propone la reflexión como máxima de análisis en cada paso de la experiencia. La reflexión reemplaza la evaluación tradicional, no sólo al generarse

espontáneamente, sino al comprometerse a realizar valoraciones cualitativas lejos del prejuicio o la calificación. Este ejercicio de análisis se presenta de tres formas: a nivel auto-reflexivo, cuando el participante se encuentra en la dimensión personal; co-reflexivo, cuando se encuentra en la dimensión inter-personal y; hetero-reflexivo, cuando se halla en la dimensión comunitaria. Por último,

3.2.2.4. La mediación ideal del sujeto. Superar el individualismo para construir experiencias corporales desde los intereses y necesidades hacia un sujeto ideal capaz de inter-actuar con autonomía, con sentido de auto-dependencia, y auto-eco-organización en escenarios convivenciales de la cotidianidad escolar, no sólo en los encuentros de educación física, sino en la expresión de su libertad como partícipe activo de su cotidianidad y sujeto-deseo de aprendizajes experienciales en praxis.

3.2.3. Escenario escolar. En el escenario de la implementación cobran vida los círculos convivenciales y describen las características generales de los encuentros sugeridos, desde la intención de la propuesta curricular, a los cuales se enfrentarán los participantes. Son ambientes de aprendizaje general que describen un horizonte de acción desde las necesidades básicas de desarrollo motriz (conocidas por el mediador), pero que se espera sean modificadas por los intereses de los participantes (desconocidos hasta el momento del diseño), y que al conjugarlas se determina el punto de partida de la estrategia curricular. La lectura de esta parte del macro-diseño se realiza de forma vertical (ver tabla 3), ya que permite la comprensión cohesiva de la propuesta.

3.2.3.1. Ambientes sugeridos de aprendizaje. Se proponen tres ambientes de aprendizaje que deben atravesar la dimensión personal, donde se permite la orientación, sugerencia y participación-mediación por parte del *mediador*, atendiendo a la incertidumbre, dudas y dificultades para tomar decisiones y acciones de los participantes, ya que se enfrentan, por primera vez, a la propuesta curricular.

3.2.3.2. Ambiente de aprendizaje espontáneo. Para la dimensión inter-personal, se proyecta el ambiente de aprendizaje espontáneo, el cual debe fomentar las redes de interacción, propiciando espacios de intercambio, diálogo y organización sin la participación activa del mediador. Corresponde a la motivación y liderazgo propio de los participantes que deben conllevar a situaciones jugadas.

3.2.3.3. *Ambiente de aprendizaje acordado.* Aquel que determinará el carácter de alteridad en los participantes, ya que promueve la construcción de situaciones jugadas bajo parámetros de respeto, autonomía, auto-dependencia y auto-organización. Además, interrelaciones guiadas por el trabajo en equipo, la solidaridad y la cooperación para enriquecer las experiencias corporales y motrices que se llevan al encuentro de educación física, como intereses y necesidades.

Es pertinente resaltar que, cada ambiente de aprendizaje está conformado por una serie de contextos⁴⁰ que abarcan, desde lo personal hasta lo comunitario, posibilidades de acción e inter-acción, en las cuales se adaptan los intereses y necesidades seleccionados por los participantes. Cada contexto está propuesto desde la generalidad, para que permita esa adaptación o modificación sin que el propósito se altere o haga incoherente.

De igual manera, la fase de reflexión que, supera la evaluación, corresponde a cada contexto, ya que se pretende que sea una fase constante, abierta y mediada por el diálogo, el cual se puede producir en diferentes momentos del encuentro. De no suceder, como se plantea en este diseño metodológico, el mediador, en su fase de observación, procurará animar la reflexión realizando preguntas que motiven la participación de acuerdo a situaciones que haya evidenciado en el juego y que permitan un diálogo interesante.

Tabla 1. *Macrodiseño.* Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay

⁴⁰ El contexto hace referencia a un tema general envolvente que se configura desde los intereses personales y necesidades de los participantes y, alrededor del mismo, se organizan las acciones pedagógicas que dan lugar a la convivencia jugada.

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA												
Objetivo: Construir desde el carácter de la alteridad un currículo humanizado para la educación física que proyecte los intereses personales hacia la construcción de escenarios comunitarios a través de experiencias corporales-motrices.												
PERSPECTIVA HUMANA SER-EN-ALTERIDAD			MEDIACIONES INTER-DISCIPLINARES DESDE LA EDUCACIÓN CORPORAL						ESCENARIO ESCOLAR CÍRCULOS CONVIVENCIALES			
DIMENSIÓN	ESTADO	CORPORAL		PEDAGÓGICO			HUMANÍSTICO			AMBIENTES	CONTEXTOS	REFLEXIONES
		C	S	P	S	P	S	C	D			
PERSONAL	Intereses.	EL JUEGO EXPERIENCIAS CORPORALES / MOTRICES PREGUNTAS REFLEXIVAS CON SENTIDO INCERTIDUMBRE EN LA CONVENCIA COMUNIDAD DESACUERDOS / ACUERDOS / DECISIONES LA PARTICIPACIÓN CONVENCIÓN LA REFLEXIÓN CO-REFLEXIÓN AUTO-REFLEXIÓN AUTONOMÍA AUTO-DEPENDENCIA AUTO-ECO-ORGANIZACIÓN										
	Necesidades.											
	Acciones.											
INTER-PERSONAL	El otro/Lo otro	ACORDADAS VALORES CORPORALES EN COMUNIDAD ESPONTÁNEAS REDES INTER-CORPORALES CONEXIONES EXÓGENAS CONEXIONES CON LOS OTROS CUERPOS CORPORALES CARA-A-CARA MEDIACIONES EXTRA-CORPORALES SOLIDARIDAD CORPORAL DIVERSIDAD CORPORAL SIMBÓLICA CORPORAL ÉTICA CORPORAL										
	Confrontación dialógica.											
	Inter-acciones.											
COMUN-UNIDAD	Autonomía.	SUGERIDAS ESTADO DE LA ALTERIDAD CONEXIONES CON LA ALTERIDAD EXPRESIONES DE LA CONVIVENCIA NECESIDADES DE APRENDIZAJE CORPORAL FORMAS DE SER Y HACER EMOCIONES QUE MUEVEN RELACIONES EN CONVIVENCIA RELACIONES CON LOS OTROS ADAPTACIONES RELACIONALES RELACIONES CON EL MEDIO COOPERACIÓN EN CONVIVENCIA ROLES DES-CONTEXTUALIZADOS EXPRESIONES ALTERNATIVAS INTERPRETACIONES INCLUYENTES										
	Auto-Dependencia.											
	Ética.											
SUJETO CAPAZ DE RECONOCERSE EN EL OTRO												

MEDIACIONES SIGLA	CONVIVENCIA C	SATISFACTORES S	DIALOGICIDAD D	PRAXIS P
-------------------	---------------	-----------------	----------------	----------

3.3. Meso-diseño de los encuentros convivenciales.

Para la implementación de la propuesta en el escenario escolar, se proyectan doce encuentros con un grupo poblacional aún no determinado⁴¹, debido a las circunstancias específicas de la carga académica del docente-profesional y a la rotación por diferentes grupos que conforman los grados tercero, cuarto y quinto.

Para el meso-diseño se mantienen las relaciones generadas en el macro-diseño, acerca de la dimensión personal, inter-personal y comunitaria, y esas, precisamente, orientan el camino que trasciende la propuesta, en su implementación, encuentro tras encuentro. De igual forma, se proyectan tres fases de evolución de la propuesta, configurada por el cambio en la participación; la primera acciones sugeridas por el mediador, la segunda realizadas espontáneamente por los participantes de forma particular o en pequeñas colectividades, y la tercera donde participen todos como un conjunto en acciones comunitarias.

Cada dimensión del meso-diseño contempla un ambiente de aprendizaje conformado por cuatro contextos que, tienen el propósito de generar escenarios convivenciales para las inter-acciones de los participantes. De igual forma, cada contexto se complementa con una unidad de reflexión que cualifica las conductas, actitudes y comportamientos que los participantes expresan dentro de la convivencia. La fase de reflexión es guiada a través de preguntas que formula el mediador, si no se presenta por sí misma, cuando se ejecute el espacio para ella, o si no arroja la información que necesita determinar el observador-mediador.

La metodología del meso-diseño se proyecta siguiendo los siguientes pasos (ver tabla 2):

3.3.1. Estado de la alteridad. Corresponde a la fase del encuentro cara a cara mediador-participantes en el escenario escolar. Este momento corresponde a la dimensión personal, por lo que se espera que la gran parte de las acciones y decisiones se expresen de forma individual, aunque no es restrictivo a ello. Abarca la fase introductoria de la

⁴¹ Esto debido a que en los acuerdos con el docente-titular no se conocía con certeza la disponibilidad horaria, en la semana y el día para realizar la implementación. Además, no se podía definir con claridad el grupo a intervenir, debido a la rotación horaria que realizaba el docente por los 9 cursos del ciclo dos, donde se proyectaba la implementación.

propuesta, los objetivos y el sentido de la misma; la fase diagnóstica en donde se recopilan los diferentes intereses personales de los participantes y las necesidades expresadas por el mediador y el docente-titular; la fase exploratoria para identificar acciones y decisiones del grupo de acuerdo a una situación jugada y; la fase espontánea, en la cual, se cimenta la construcción de la autonomía, autodependencia y auto-eco-organización por parte de los participantes.

La fase diagnóstica, que corresponde a este ambiente de aprendizaje, se formula a través de una encuesta impresa para realizar durante el primer encuentro, pero también con una adaptación digital a través de un formulario en línea con la misma información, permitiendo la participación de los padres y familiares en la selección de los intereses personales de los participantes.

La fase reflexiva se planea para el final de la unidad, sin embargo, en cada encuentro se va alimentando con los diálogos, conversaciones y preguntas que generen una mayor comprensión de la propuesta y la participación asertiva por parte de los participantes.

3.3.2. Redes inter-corporales. Este ambiente de aprendizaje está diseñado para que los participantes actúen con espontaneidad en todas los momentos del encuentro. Las acciones que en el primer momento fueron individuales, deben empezar a combinarse con otras para formar redes colectivas (aunque sean pequeños subgrupos), en las cuales el diálogo, las preguntas-respuestas, las decisiones y acciones se compartan y enfrenten a otros intereses superando la individualidad y el aislamiento. Si esto no sucede con todos los participantes, el encuentro está pensado para que los participantes sigan realizando las actividades, pero se les brindará opciones para integrarse cuando se sientan en confianza o preparados para ello, para la inter-acción.

Las redes inter-corporales son exploratorias para permitir que los participantes tomen todas las decisiones y realicen todas las acciones, sin embargo, si solicitan orientación o ayuda, el mediador está en la posibilidad de brindar cualquier ayuda, aunque tenga que participar en los círculos convivenciales.

3.3.3. Valores corporales en comunidad. Este es el ambiente de aprendizaje donde se fusionan las experiencias corporales de los anteriores. Aquí, se exige de los participantes

sentido de cooperación, colaboración y solidaridad para participar de la construcción de situaciones jugadas, ya que todas las acciones son autónomas y responsabilidad de su sentido de liderazgo, auto-regulación y control para desarrollar un proyecto común.

Quienes decidan no participar de la construcción *común*, seguirán desarrollando ambientes de aprendizaje de las dimensiones previas, aunque la observación-mediación se enfocará en la construcción comunitaria de las experiencias corporales-motrices acordadas por los mismos participantes.

Los valores corporales en comunidad son totalmente espontáneos, los participantes deben generar las preguntas alrededor de un interés en común, realizar los esquemas auto-eco-organizativos que les permita, a todos, tener un panorama de las acciones, tomar las decisiones pertinentes para llegar a la inter-acción comunitaria jugada.

También, deben realizar las reflexiones finales del proceso comunitario y proyectarse como conjunto para afrontar el siguiente reto convivencial. La proyección que realicen los participantes, mediada por las preguntas orientadoras, servirá como diagnóstico final. Esto, mientras el mediador, guarda registro de la información recopilada diligenciando la matriz de observación.

Tabla 2. *Meso-diseño*. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay

ESCENARIO ESCOLAR																
CÍRCULOS CONVIVENCIALES																
AMBIENTES	CONTEXTOS	REFLEXIONES	ENCUENTROS													
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ESTADO DIAGNÓSTICO	
ESTADO DE LA ALTERIDAD SUGERIDAS	Descubriendo Corporalidades.	Expresiones de la convivencia.	I/D													
	Corporalidades Interesantes.	Necesidades de aprendizaje corporal.	D/E													
	Corporalidades Subjetivas.	Formas de ser y hacer.		E												
	Corporalidades Emotivas.	Emociones que mueven.			T											REFLEXIÓN
REDES INTER-CORPORALES ESPONTÁNEAS	Conexiones exógenas.	Relaciones en convivencia.				E										
	Conexiones con los Otros cuerpos.	Relaciones con los Otros.					E									
	Corporalidades cara-a-cara.	Adaptaciones relacionales.						E								
	Mediaciones extra-corporales.	Relaciones con el medio.							T							REFLEXIÓN
VALORES CORPORALES EN COMUNIDAD ACORDADAS	Solidaridad corporal.	Cooperación en convivencia.								T						
	Diversidad corporal.	Roles des-contextualizados.									T					
	Simbólica corporal.	Expresiones alternativas.										T				
	Ética corporal.	Interpretaciones incluyentes.												I/D		REFLEXIONES FINALES
			ENCUENTROS SIGLA	INTRODUCTORIO	DIAGNÓSTICO	EXPLORATORIO	ESPONTÁNEO									
				I	D	E										

3.4. Diseño observación-cualitativa.

Para observar el diseño metodológico el investigador-mediador se orienta en una matriz valorativa que le permite, mientras se desarrolla la implementación, guardar registro, objetivo-subjetivo de las acciones e inter-acciones de los participantes, que le resulten relevantes para alimentar la propuesta. Esto mientras actúe como observador *no* participante⁴².

Cuando el mediador se convierte en observador *participante*⁴³, la información se guarda en el registro fotográfico, digital; ya sea en audio o videos y descripciones orales posteriores a cada encuentro, alimentadas por recuerdo de lo sucedido. Esto debido a que no hay otro participante-mediador.

La matriz de observación-cualitativa determina tres criterios de observación determinados por las tres dimensiones de formación del sujeto de esta propuesta (ver tabla 3):

3.4.1. Ambiente personal. Cualifica las conductas y comportamientos de los participantes a nivel personal, cuando éstos son demostrados dentro de los círculos convivenciales de forma individual o colectiva. Los criterios de cualificación para este ambiente están determinados por el diseño metodológico, por el objetivo del encuentro y por la intención de la información. Se determinan de acuerdo a las acciones de organización, participación, diálogo y reflexión.

3.4.2. Ambiente inter-personal. Se enfoca en determinar las acciones grupales de más de un participante. En este ambiente se tienen en cuenta las actitudes, comportamiento y conductas propias del intercambio, determinadas por los criterios de organización, participación, diálogo y reflexión, y al igual que el ambiente personal, por el objetivo del encuentro y por la intención de la información que requiere el investigador-mediador.

⁴² Se considera una observación *no* participante, aquella que realiza el mediador sin participar de las acciones, decisiones, diálogos e inter-acciones en los encuentros y sólo se limita a orientar o dar respuesta a preguntas que estimen los participantes.

⁴³ Ser observador-*participante*, significa que el mediador hace las veces de otro sujeto dentro de las acciones, decisiones, diálogos e inter-acciones despojándose de su rol mediador-investigador, y contribuye en la orientación de los inconvenientes que puedan bloquear el flujo de las situaciones convivenciales.

3.4.3. Ambiente comunitario. En esta sección se registran las inter-acciones convivenciales de los participantes de forma conjunta. Todas aquellas cualidades que dan cuenta de la construcción solidaria, cooperativa y colaborativa que aportan a evidenciar escenarios comunitarios. En este ambiente se tienen en cuenta las actitudes, comportamientos y conductas propias de la construcción comunitaria, o que están encaminadas hacia un objetivo común.

3.4.4. Criterios de observación. Se determinan criterios para la observación desde tres enfoques; el organizativo, el participativo y el reflexivo. Estos criterios de observación están orientados a la reflexión de cada encuentro desde la posibilidad de auto-reflexión, co-reflexión y hetero-reflexión. Cada uno de los criterios de reflexión se cualifican desde componentes descriptivos cerrados: *siempre, casi-siempre, algunas veces y nunca.*

Estos componentes facilitan el registro de la observación participante y no participante, ya que permiten que, al investigador-mediador no le tome mucho tiempo registrar lo observado.

Tabla 3. **Matriz de observación.** Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA											N° 01	
RÚBRICA	OBSERVACIÓN-CUALITATIVA				ESTADO DE LA CORPORALIDAD							
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)				SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7°			
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.				CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°					
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.				DIMENSIÓN			PERSONAL				
AMBIENTE	DE OBSERVACIÓN.				ESTRATEGIA			PREGUNTAS ORIENTADORAS.				
CONTENIDO	AUTO-ORGANIZACIÓN DE INTERESES.										INTENCIÓN PEDAGÓGICA	
PROPÓSITO	Reconocer el estado de la corporalidad durante la convivencia-participación (virtual).											
OBJETIVO	Observar la participación, las actitudes y conductas de los participantes en la convivencia (virtual) durante una actividad de auto-organización orientada a través de preguntas.											
	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO			
	INTERESES	NECESIDADES	ACCIONES		EL OTRO/LO OTRO	CONFRONTACIÓN DIALÓGICA	INTER-ACCIONES		AUTONOMÍA	AUTO-DEPENDENCIA	ÉTICA	
CRITERIO	PARTICIPACIÓN				COMUNICACIÓN				AUTO-ORGANIZACIÓN			
1	Participa de la interpretación y respuesta de las preguntas orientadoras.				Usa los canales habilitados para responder y contrapreguntar las preguntas orientadoras.				Entiende el desarrollo de la actividad y la desarrolla teniendo en cuenta a los demás participantes			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

Tabla 3. (Cont.)

2	Participa escogiendo y desarrollando los intereses dentro del tiempo estimado.				Se comunica con uno o varios compañeros para realizar los intereses.				Cumple las reglas del juego respetando el cumplimiento de los demás participantes.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

Tabla 3. (Cont.)

3	Participa con su opinión y criterios personales en la reflexión de la sesión.				Expresa sus ideas con claridad acerca de sí mismo y de los Otros relacionadas con la sesión.				Explica a los demás las situaciones de juego basándose en las reglas para evitar conflictos.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4. Implementación. ¿Cómo se desarrolla el currículo humanizado de la educación física en la escuela?

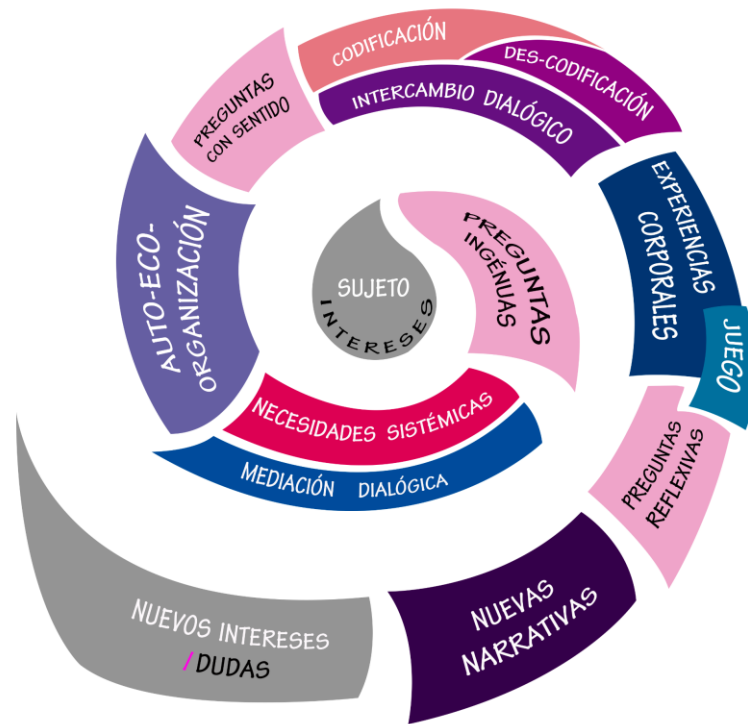


Figura 6. Encuentros convivenciales. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

Para la implementación piloto de esta propuesta, se diseñan doce encuentros siguiendo el meso-diseño. Cada uno de ellos, complementado con una matriz de observación que registra la información pertinente.

4.1. Encuentros 1 al 4. Estado de la alteridad.

En este apartado se desarrolla la dimensión personal de la propuesta a través del diagnóstico inicial donde se recopilan los intereses personales de los participantes, las necesidades de desarrollo por parte del docente-profesional y la intención de la propuesta a lo largo del periodo académico.

4.1.1. Encuentro 1. Descubriendo Corporalidades. En este encuentro se desarrolla la recopilación de los intereses personales de los participantes. Diligenciando un formulario impreso que contiene cuatro preguntas claras y sencillas. Luego, deben responder el mismo formulario en línea, pero esta vez, en compañía de sus familiares, pudiendo modificar la información inicial (ver tabla 4).

En el encuentro se ofrecen los materiales, el espacio y tiempo para que los participantes desarrollen una actividad explicada con anterioridad. La intención es observar sus conductas, comportamiento y niveles relacionales en el espacio de educación física habitual. Para tal observación, el docente-titular accede a no participar con sus indicaciones, permitiendo que la actividad se desarrolle de forma abierta.

Tabla 4. *Encuentro 1. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA			N° 01
ENCUENTRO	INTRODUCTORIO	ESTADO DE LA CORPORALIDAD	
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°
EJE MEDIADOR	La participación.	DIMENSIÓN	PERSONAL.
CONTENIDO	Organización colectiva de intereses.		INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Reconocer el estado de la corporalidad durante la convivencia-participación (presencial).		
APRENDIZAJES POSIBLES	Identificar intereses que motivan el movimiento y la expresión en la convivencia corporal.		
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador.		TIEMPO 60 minutos.
OBJETIVO	Observar la participación, el auto-reconocimiento / La proyección de intereses orientados a través de preguntas.		
ACTIVIDADES			
<i>Contextualización:</i> El Mediador (Docente en formación) realiza la presentación de la actividad, agradece la participación. Sensibiliza la importancia de tener a la mano la información previa (Respuesta a las preguntas orientadoras entregadas el día anterior). Refuerza la validez de cada participación, el orden de las mismas y actitud para llegar a acuerdos comunes.			3 minutos
MOMENTO 5	CONVIVENCIAL	RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El Mediador organiza previamente las 4 casillas en el pizarrón: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué quiero aprender en este espacio (Intereses personales)? (Casilla 1). ACCIÓN: Cada participante debe escribir en la casilla su interés, si ya lo encuentra escrito le agrega un voto. MEDIACIÓN: El Mediador dinamiza la participación y la correcta escritura y/o uso del espacio.	- Libreta de apuntes y lápiz. - Pizarrón y marcador.	4 minutos.
	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué razón quiero aprender eso? ACCIÓN: Los participantes escriben las razones frente al interés. Quienes se decidan, explican sus razones a todos. MEDIACIÓN: El Mediador formula preguntas que contribuyan a organizar las razones para los intereses cuando éstas no sean claras.	- Libreta de apuntes y lápiz. - Pizarrón y marcador.	4 minutos.
	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo puedo aprenderlo (actividades)? ACCIÓN: Los participantes escriben o dibujan sus respuestas. Quienes se decidan, expresarán sus ideas a los demás. MEDIACIÓN: El Mediador orienta la comprensión de actividades posibles a través de preguntas orientadoras.	- Libreta de apuntes y lápiz. - Pizarrón y marcador.	4 minutos.

Tabla 4. (Cont.)

	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué recursos (materiales) necesito para aprenderlo? <p>ACCIÓN: Los participantes hacen una lista de lo que imaginan se puede usar para enfrentarse al interés aportado.</p> <ul style="list-style-type: none"> MEDIACIÓN: El Mediador orienta la comprensión de actividades posibles a través de preguntas orientadoras. <p>A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la participación, las actitudes antes durante y después de la actividad, los roles auto-asignados por los participantes, los comportamientos frente a las situaciones de planeación, las formas comunicativas entre los participantes, el uso de los espacios y tiempos de interacción, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Libreta de apuntes y lápiz. Pizarrón y marcador. 	4 minutos.
	<p>Transición: Los participantes deben seleccionar por votación los 10 intereses más relevantes y con mayor aceptación por el grupo para desarrollar uno de ellos cada semana. Luego de la selección el grupo se dirige al espacio abierto organizado para desarrollar un interés sugerido y organizado por el mediador (Ver tabla de intereses 1).</p>		5 minutos
DE ENCUENTRO	<p>Ubicados en el espacio abierto, el Mediador pide a los participantes que se ubiquen en círculo para que escuchen de qué trata el interés sugerido: Juegos Tradicionales; "PONCHADOS".</p> <p>ACCIÓN: Los participantes tendrán que desarrollar el interés sugerido siguiendo las pautas dadas por el Mediador. Guiarse por las reglas planteadas, los recursos dispuestos y el espacio disponible.</p> <p>MEDIACIÓN: Durante la práctica, el Mediador orienta la actividad repitiendo las reglas dadas y ciñéndose a revisar el cumplimiento de las mismas.</p> <p>A POSTERIORI: El Mediador observa las actitudes, aptitudes, relaciones interpersonales y la comunicación durante la participación en el intercambio dentro de la convivencia del juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 6 Balones blanditos. 6 Plátanos. Tiza blanca. 	<p>4 minutos.</p> <p>15 minutos.</p>
	<p>Transición: Al finalizar el tiempo de juego el mediador solicita organizarse en círculo para proponer las reflexiones de las acciones a través de preguntas orientadoras. Sensibiliza aprovechar el tiempo durante el cambio para hidratar y relajarse.</p>		2 minutos.
DE DIÁLOGO	<p>El Mediador sugiere las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué son tan importantes esos intereses (actividades) escogidos? ¿Por qué participó o no de las actividades auto-propuestas? ¿Cómo prefiere realizar las acciones; solo o con los Otros? ¿Es fácil o difícil comunicarse con los Otros y por qué? ¿Qué acciones llamaron su atención de los demás participantes? ¿Le parece interesante poder tomar las decisiones de lo que puede hacer en este espacio de convivencia (Clase)? <p>MEDIACIÓN: El Mediador ejemplifica cada pregunta facilitando su comprensión. En esta fase la participación es voluntaria, responderán de acuerdo a la orientación de las preguntas y a sus propias vivencias.</p> <p>A POSTERIORI: El Mediador optará por incentivar la participación voluntaria y las opiniones que recojan las apreciaciones de la mayoría.</p>		15 minutos.
		<p>Podrá hacerlo valiéndose de preguntas orientadoras.</p>	

Tabla 4. (Cont.)

ANÁLISIS	<p>A PRIORI: El Mediador no tendrá roles protagónicos dentro de la sesión, por cuanto dejará que las acciones, participación diálogos y auto-organización de la sesión corra por cuenta de los participantes a parte de la conformación de subgrupos, aunque esto signifique caos, silencios, o poca interacción. Por el contrario, se enfocará en <i>observar</i> las actitudes, conductas, comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes para expresar intereses personales o colectivos, tomar decisiones y participar de las acciones. Se pretende observar el estado de la corporalidad a través de la convivencia en espacios de auto-organización.</p>
DE REFLEXIÓN	<p>OBSERVACIONES:</p>

4.1.1.1. *Matriz de observación-cualitativa 1.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 9 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a tres ambientes de interacción de los participantes; *Personal, Interpersonal y Comunitario*. El mediador la diligencia, inmediatamente después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la

información precisa a través de la observación. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados (ver tabla 3).

4.1.2. Encuentro 2. Corporalidades Interesantes. Para este encuentro, se recopilan todas las respuestas anotadas en el formulario impreso y en el digital por categorías. Los participantes realizan la clasificación en el pizarrón, conforme éstas se van leyendo. La dinámica es por grupos de trabajo, intentando la fluidez del trabajo y la participación mayoritaria de los asistentes. (ver tabla 5).

Para la segunda fase del encuentro, se organiza el grupo para realizar una actividad planeada por el mediador, que será dirigida paso a paso. Se pretende observar las conductas, comportamientos y actitudes de los participantes durante una sesión guiada, donde la participación se condiciona bajo las indicaciones y reglas del mediador.

Tabla 5. *Encuentro 2. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA			N° 2
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CORPORALIDADES INTERESANTES	
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°
EJE MEDIADOR	La participación.	DIMENSIÓN	Personal.
CONTENIDO	Trabajo autónomo/independiente.		
PROPÓSITO	Reconocer el estado de la DEPENDENCIA durante la convivencia-participación (presencial).		
APRENDIZAJES POSIBLES	Identificar las actitudes y capacidades de los participantes frente al trabajo autónomo/independiente.		INTENCIÓN PEDAGÓGICA
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.	TIEMPO	55 minutos.
OBJETIVO	Observar el desarrollo personal y colectivo frente a la posibilidad de desarrollar una actividad autónoma.		
ACTIVIDADES			
A-PRIORI: El mediador plantea la posibilidad de desarrollar la sesión de forma autónoma/independiente. Para lo cual recuerda que se deben tener en cuenta las reglas propias de la institución para el uso de los espacios, las medidas de bioseguridad y el tiempo de la sesión. Y aclara que sólo participará a través de las preguntas orientadoras, cuando la situación deba ser abordada por él o cuando los participantes lo soliciten.			5 minutos
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS
DE INCERTIDUMBRE	Las preguntas orientadoras que presenta el Mediador son: ¿Qué quiero hacer hoy (Intereses personales)? ¿Cómo puedo desarrollarlo en el espacio institucional? ¿Qué recursos necesito para desarrollar ese interés? ¿Con quién quiere desarrollar ese interés? ¿En caso de faltar el espacio o los recursos cuál es el plan B de acción durante la sesión? ACCIÓN: Los participantes deben dar respuesta a las preguntas orientadoras de forma verbal o escrita. MEDIACIÓN: El Mediador responde a preguntas y orientaciones solicitadas por los participantes.		- Libreta de apuntes y lápiz.
			5 minutos.

Tabla 5. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de organización, la participación individual o colectiva, las actitudes y la autonomía.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades concretadas de forma autónoma donde encontrarán los materiales de la práctica.		2 minutos
DES-CODIFICACIÓN		
DE CONVIVENCIA	ACCIÓN: Los participantes deben desarrollar los intereses que hayan convenido autónomamente o cualquier actividad que libremente decidan de forma individual y/o colectiva. MEDIACIÓN: El Mediador se ubica en diferentes lugares del espacio, por lapsos de tiempo, para poder observar el desarrollo de los diferentes intereses.	Materiales diversos para diferente intereses. 20 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales autónomas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué decidieron realizar durante esta sesión y por qué? • ¿Se siente mejor cuando tiene libertad para tomar decisiones y realizar las prácticas? • ¿Cómo prefiere realizar las acciones solo o con los Otros? • ¿Es fácil o difícil comunicarse con los Otros para llegar a acuerdos? • ¿Qué acciones llamaron su atención de los demás participantes? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopilará las apreciaciones y organizará la participación para que fluya y así pueda obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca de la sesión.	Grabará las respuestas en audio digital.

Tabla 5. (Cont.)

NUEVAS NARRATIVAS	
PRAXIS	El Mediador no tendrá roles protagónicos dentro de la sesión, por cuanto dejará que las acciones, participación diálogos y auto-organización de la sesión corra por cuenta de los participantes, aunque esto signifique caos, silencios, o poca interacción. Por el contrario, se enfocará en <i>observar</i> las actitudes, conductas, comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes para expresar intereses personales o colectivos, tomar decisiones y participar de las acciones. Se pretende observar el estado de la dependencia a través de la convivencia en espacios de auto-organización.
OBSERVACIONES:	

4.1.2.1. *Matriz de observación-cualitativa 2.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 6 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a la dependencia o no de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y Autonomía. El mediador la diligencia, inmediatamente después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el

momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente, se confronta con la grabación del registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 6. **Matriz de observación 2. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay**

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA												Nº 2
RÚBRICA	Observación-cualitativa											CORPORALIDADES INTERESANTES
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)					SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7º		
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3º, 4º Y 5º			
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.					DIMENSIÓN			COMUNICATIVA.			
TIPO DE SESIÓN	EXPLORATORIA					ESTRATEGIA			OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.			
CONTENIDO	DEPENDENCIA.											INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Reconocer el estado de la dependencia.											
OBJETIVO	Observar el desarrollo personal y colectivo frente a la posibilidad de acción en actividades autónomas/independientes.											
CRITERIO	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO			
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA	
1A	INICIATIVA/PROACTIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				AUTONOMÍA/INDEPENDENCIA			
	Demuestra iniciativa para exponer sus ideas e intereses frente a los demás.				Atiende a las ideas e intereses de los Otros y los confronta con sus propios intereses.				Forma parte de los acuerdos con el objetivo de consolidar la convivencia participativa.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

Tabla 6. (Cont.)

CRITERIO	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO			
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA	
2A	Participa de las experiencias corporales de forma individual.				Intercambia experiencias que lo benefician y benefician a los Otros.				Actúa conforme a las reglas acordadas para cada experiencia corporal grupal/colectiva.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4.1.3. Encuentro 3. Corporalidades Subjetivas. Para este encuentro, el mediador planea un interés de los escogidos por los participantes para que se involucren en su realización. El encuentro tiene el objetivo de dar a conocer posibles formas de abordar una

temática que no está contenida en el currículo tradicional, adaptando el espacio, los recursos disponibles y las actividades en el tiempo dispuesto para el espacio. Se presenta un plan gráfico a los participantes, que funciona como la organización-planeación y con la idea de lo que se va a realizar se les pide que se dispongan a participar. (ver tabla 7).

El mediador guía las actividades planeadas recalcando la importancia de eliminar los riesgos, prevenir accidentes, contar con todos para las decisiones, manejar comunicación asertiva y actuar espontáneamente, pero con responsabilidad. Esto, presuponiendo que los participantes deben comprender que las acciones tienen consecuencias y se deben adaptar a la realidad..

Tabla 7. *Matriz de observación 3. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 3
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CORPORALIDADES SUBJETIVAS		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	La participación.	DIMENSIÓN	Personal.	
CONTENIDO	Subjetivación.			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Dinamizar espacios de expresión corporal espontánea.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Reglas de juego e importancia de su aplicación / Actitudes, decisiones y responsabilidades en convivencia / saberes previos e intereses particulares.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	55 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación espontánea a través de prácticas corporales sugeridas.			
ACTIVIDADES				
A-PRIORI: El mediador organiza una serie de elementos para personificar situaciones que fácilmente inducen al desarrollo de juegos y acciones de convivencia. Los participantes escuchan las reglas de juego, las posibilidades de acción y participación. Establece con claridad algunas reglas básicas, los tiempos de desarrollo y las recomendaciones pertinentes. Se sugiere el desarrollo de los juegos de forma colectiva.				5 minutos
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	Las preguntas orientadoras que presenta el Mediador son: ¿Qué podría hacer con estos elementos (Juegos)? ¿Con quién me gustaría aliarme para desarrollar esa acción? ¿Cómo puedo ambientar el espacio para hacer más divertida e interesante la convivencia? ¿Podría cambiar de roles con otros equipos o personas para dinamizar mi participación? ¿Con quién lo haría? ACCIÓN: Teniendo en cuenta las preguntas y sus respuestas, los participantes deben explicar a los demás sus ideas de juego intentando convencerlos de participar. MEDIACIÓN: El Mediador dinamiza la participación y/o aporta en la concreción de ideas de acuerdo a los accesorios.		- Accesorios para personificar	10 minutos.

Tabla 7. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a las ideas expuestas por sus pares y frente a los accesorios con los que deberán jugar, al igual que, su capacidad de aportar ideas aceptar o rechazar propuestas de juego.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades concretadas de forma autónoma donde encontraran los materiales de la práctica.		2 minutos
DES-CODIFICACIÓN		
DE CONVIVENCIA	ACCIÓN: Teniendo las ideas surgidas en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador contribuye en la distribución de los accesorios, aporta en la división de los grupos de juego y posibilita el uso asertivo de los espacios y el tiempo.	Materiales diversos para diferente intereses. 20 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a las personificaciones propias y ajenas y la capacidad para aprovechar el espacio de lúdica y participación a pesar de los condicionamientos.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan fácil o difícil es crear juegos con elementos no tradicionales? • ¿Por qué es importante realizar estas actividades en equipos de juego? • ¿Es fácil o difícil comunicarse con los Otros para llegar a acuerdos de juego? • ¿Qué acciones llamaron su atención de los juegos? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca de la sesión.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.

Tabla 7. (Cont.)

NUEVAS NARRATIVAS	
PRAXIS	El Mediador tendrá roles protagónicos dentro de la sesión, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos, se dé de acuerdo a lo planeado. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los mientras los evalúa. Se pretende observar el estado de la espontaneidad a través de la convivencia del juego de roles.
OBSERVACIONES:	

4.1.3.1. *Matriz de observación-cualitativa 3.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 6 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a la dependencia o no de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y Autonomía. El mediador la diligencia, inmediatamente después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada,

posteriormente, se confronta con la grabación del registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 8. *Matriz de observación 3. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA											N° 03	
RÚBRICA	OBSERVACIÓN-CUALITATIVA				CORPORALIDADES SUBJETIVAS							
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)				SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7°			
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.				CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°					
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.				DIMENSIÓN		Personal.					
TIPO DE SESIÓN	De comparación.				ESTRATEGIA		OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.					
CONTENIDO	SUBJETIVIDAD.										INTENCIÓN PEDAGÓGICA	
PROPÓSITO	Dinamizar espacios de expresión corporal espontánea.											
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación espontánea a través de prácticas corporales sugeridas.											
CRITERIO	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO			
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA	
PARTICIPANTES	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				PARTICIPACIÓN/ESPONTANEIDAD			
	Demuestra iniciativa y creatividad para exponer y ejemplarizar sus ideas.				Propone sus ideas ante los demás para que se adhieran a ellas y proyectar las acciones.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos.			
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

Tabla 8. (Cont.)

PARTICIPANTES	Actúa con iniciativa del juego de roles de acuerdo a sus propios gustos.				Intercambia experiencias corporales y acciones de juego para dinamizar la convivencia.				Expresa sus experiencias y participa de las experiencias de los demás en intercambios lúdicos.			
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4.1.4. Encuentro 4. Corporalidades emotivas. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger un interés personal, planear sus acciones y decisiones, pensar el espacio, los materiales, y corresponder al tiempo y a las características del mismo, a fin de poder llevarlo a la práctica en la sesión (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la

pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 9).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 9. **Encuentro 4. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.**

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 04
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CORPORALIDADES INTERESANTES		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	La participación.	DIMENSIÓN	Personal.	
CONTENIDO	Libre Espontaneidad.			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Permitir la libre espontaneidad.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Juego libre y espontáneo / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación espontánea a través de prácticas corporales libres.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes traer elementos personales para personificar situaciones de juego con sus compañeros. Recuerda la intención de la sesión, la importancia de permanecer en situación de juego y el uso del tiempo.</i>				5 minutos
MOMENTOS		CODIFICACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador orienta el inicio de la actividad pidiéndole a los participantes que compartan sus elementos de juego con los demás a fin de organizar juegos de roles espontáneos: ACCIÓN: Los participantes deben organizar grupos de juego donde compartirán el espacio, los elementos personales conseguidos y sus experiencias corporales para planear los juegos. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Accesorios para personificar	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos

Tabla 9. (Cont.)

DES-CODIFICACIÓN			
DE CONVIVENCIA	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.	Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.			2 minutos.
REFLEXIÓN			
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.		15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.	
NUEVAS NARRATIVAS			
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.		

Tabla 9. (Cont.)

OBSERVACIONES:

4.1.4.1. *Matriz de observación-cualitativa 4.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 6 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 10. *Matriz de observación 4. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA												N° 04	
RÚBRICA		VALORATIVA		CORPORALIDADES INTERESANTES									
ESPACIO		COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)				SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7°			
PARTICIPANTES		NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.				CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°					
EJE MEDIADOR		LA PARTICIPACIÓN.				DIMENSIÓN		Personal.					
TIPO DE ENCUENTRO		De comparación.				ESTRATEGIA		OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.					
CONTENIDO		LIBRE Espontaneidad.								INTENCIÓN PEDAGÓGICA			
PROPÓSITO		Permitir la libre espontaneidad.											
OBJETIVO		Propiciar espacios de participación espontánea a través de prácticas corporales libres.											
		AMBIENTE PERSONAL			AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO				
		EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES	EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA		
CRITERIO		INICIATIVA/CREATIVIDAD			INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD				
		Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.			Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.				
PARTICIPANTES		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

Tabla 10. (Cont.)

		Se preocupa por demostrar su experiencia de juego al compartir sus ideas.				Comparte ideas de juego para acceder a los acuerdos para la convivencia.				Juega con los demás participantes respetando los acuerdos y las claves para comunicación asertiva.			
PARTICIPANTES		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4.2. Encuentros 5 al 8. Redes Inter-Corporales.

En este apartado se desarrolla la dimensión inter-personal de la propuesta a través de actividades dirigidas y espontáneas adaptadas a los intereses compartidos entre los participantes, las necesidades de desarrollo por parte del docente-profesional y la intención de la propuesta a lo largo del periodo académico.

4.2.1. Encuentro 5. Conexiones Exógenas. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-

titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 11).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 11. *Encuentro 5. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 05
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CONEXIONES EXÓGENAS		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	La autonomía.	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación – inter-comunicación			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Accesorios para personificar	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE COMUNICACIÓN	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 11. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
	Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.	2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.2.1.1. *Matriz de observación-cualitativa 5.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada,

posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 12. *Matriz de observación 5. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD												Nº 05	
RÚBRICA	VALORATIVA												
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)						SEDE A JORNADA TARDE			LOCALIDAD 7º			
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3º, 4º Y 5º				
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.						DIMENSIÓN			Personal.			
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.						ESTRATEGIA			OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.			
CONTENIDO	LIBRE Inter-comunicación.											INTENCIÓN PEDAGÓGICA	
PROPÓSITO	Permitir la comunicación.												
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.												
	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO				
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA		
CRITERIO	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD				
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.				
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	

4.2.2. Encuentro 6. Conexiones con Otros Cuerpos. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 13).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 13. *Encuentro 6. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA			N° 06
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CONEXIONES CON OTROS CUERPOS	
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°
EJE MEDIADOR	La autonomía.	DIMENSIÓN	Comunitaria.
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.
CONTENIDO	Comunicación – inter-corporal		
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.		
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.		INTENCIÓN PEDAGÓGICA
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.	TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.		
ACTIVIDADES			
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>			
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Accesorios para personificar
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>			2 minutos
DES-CODIFICACIÓN			
DE CONVIVENCIA	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.
			20 minutos.

Tabla 13. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.	
REFLEXIÓN			
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.	
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.	
NUEVAS NARRATIVAS			
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.		
OBSERVACIONES:			

4.2.2.1. *Matriz de observación-cualitativa 6.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la

información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 14. **Matriz de observación 6.** Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD												Nº 06	
RÚBRICA	VALORATIVA		CONEXIONES CON OTROS CUERPOS										
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)				SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7º				
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3º, 4º Y 5º				
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.				DIMENSIÓN				Personal.				
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.				ESTRATEGIA				OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.				
CONTENIDO	LIBRE Inter-comunicación.										INTENCIÓN PEDAGÓGICA		
PROPÓSITO	Permitir la comunicación.												
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.												
	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO				
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA		
CRITERIO	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD				
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.				
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	

4.2.3. Encuentro 7. Corporalidades cara-a-cara. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 15).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 15. **Encuentro 7.** Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 07
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	CORPORALIDADES CARA-A-CARA		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	El encuentro.	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación – inter-corporal			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Mesas y sillas	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE CONCIENCIA	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 15. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
	Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.	2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.2.3.1. *Matriz de observación-cualitativa* 7. La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 16. *Matriz de observación 7. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD													N° 07
RÚBRICA	VALORATIVA			CORPORALIDADES CARA-A-CARA									
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)					SEDE A JORNADA TARDE			LOCALIDAD 7°				
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°				
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN.					DIMENSIÓN			Personal.				
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.					ESTRATEGIA			OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.				
CONTENIDO	El encuentro.										INTENCIÓN PEDAGÓGICA		
PROPÓSITO	Permitir la comunicación espontánea.												
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.												
	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO				
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA		
CRITERIO	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD				
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.				
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	

4.2.4. Encuentro 8. Mediaciones extra-corporales. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 17).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 17. *Encuentro 8. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 08
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	MEDIACIONES EXTRA-CORPORALES		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7º	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3º, 4º y 5º	
EJE MEDIADOR	La Mediación.	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación – inter-corporal/ mediación dialógica.			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Mesas y sillas. -Venda para los ojos.	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE COMUNICACIÓN	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 17. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.2.4.1. *Matriz de observación-cualitativa* 8. La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 18. **Matriz de observación 8.** Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD												N° 08
RÚBRICA	VALORATIVA			MEDIACIONES EXTRA-CORPORALES								
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)						SEDE A JORNADA TARDE			LOCALIDAD 7°		
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°			
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN-Mediación.						DIMENSIÓN			Personal.		
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.						ESTRATEGIA			OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.		
CONTENIDO	El encuentro.										INTENCIÓN PEDAGÓGICA	
PROPÓSITO	Permitir la comunicación espontánea para la mediación asertiva.											
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.											
	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO			
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA	
CRITERIO	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD			
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4.3. Encuentros 9 al 12. Valores Corporales en Comunidad.

En este apartado se desarrolla la dimensión comunitaria de la propuesta a través de actividades colectivas y concertadas que se adaptan a los intereses compartidos entre los participantes, las necesidades de desarrollo por parte del docente-profesional y la intención de la propuesta a lo largo del periodo académico.

4.3.1. Encuentro 9. Solidaridad Corporal. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 19).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 19. **Encuentro 9.** Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 09
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	SOLIDARIDAD CORPORAL		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	La Valores solidarios.	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación comunitaria / Solidaridad			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Mesas y sillas. -Venda para los ojos.	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 19. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
	Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.	2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.3.1.1. *Matriz de observación-cualitativa 9.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 20. *Matriz de observación 9. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD											N° 09	
RÚBRICA	VALORATIVA		SOLIDARIDAD CORPORAL									
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)				SEDE A JORNADA TARDE				LOCALIDAD 7°			
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.					CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°				
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN-la solidaridad				DIMENSIÓN			Personal.				
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.				ESTRATEGIA			OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.				
CONTENIDO	La comunidad									INTENCIÓN PEDAGÓGICA		
PROPÓSITO	Permitir la comunicación espontánea para la mediación asertiva.											
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.											
AMBIENTE PERSONAL			AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO					
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA	
CRITERIO	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD			
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.			
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA

4.3.2. Encuentro 10. Diversidad Corporal. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 21).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 21. *Encuentro 10. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA			N° 10
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	DIVERSIDAD CORPORAL	
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7º
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3º, 4º y 5º
EJE MEDIADOR	La Valores solidarios.	DIMENSIÓN	Comunitaria.
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.
CONTENIDO	Comunicación comunitaria / Diversidad.		INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.		
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.		
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.	TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.		
ACTIVIDADES			
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>			
MOMENTOS	CODIFICACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.	- Mesas y sillas. -Venda para los ojos.	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>			2 minutos
DES-CODIFICACIÓN			
DE CONVIVENCIA	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.	Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 21. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.3.2.1. *Matriz de observación-cualitativa 10.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 22. *Matriz de observación 10. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD													Nº 10				
RÚBRICA	VALORATIVA												DIVERSIDAD CORPORAL				
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)						SEDE A JORNADA TARDE			LOCALIDAD 7º							
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3º, 4º Y 5º								
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN-la solidaridad						DIMENSIÓN		Personal.								
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.						ESTRATEGIA		OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.								
CONTENIDO	La comunidad											INTENCIÓN PEDAGÓGICA					
PROPÓSITO	Permitir la comunicación espontánea para la mediación asertiva.																
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.																
AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO									
EMOCIÓN		SUBJETIVO		INTERESES		EL OTRO		ENCUENTRO		LO OTRO		DIVERSIDAD		DIALOGICIDAD		CONVIVENCIA	
INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD									
Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.									
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA					

4.3.3. Encuentro 11. Simbólica Corporal. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 23).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 23. *Encuentro 10. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 11
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	SIMBÓLICA CORPORAL		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7º	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3º, 4º y 5º	
EJE MEDIADOR	La Valores solidarios.	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación comunitaria / Diversidad / SIMBOLOGÍA DEL CUERPO			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Accesorios -Disfraces.]	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE COMUNICACIÓN	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 23. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.3.3.1. *Matriz de observación-cualitativa 11.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

Tabla 24. *Matriz de observación 11. Tomado de diseño curricular. Elaborada por William Garay.*

PCP: TRAS LA EDUCACIÓN CORPORAL. UNA MIRADA DESDE LA ALTERIDAD													N° 11
RÚBRICA	VALORATIVA			SIMBÓLICA CORPORAL									
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)						SEDE A JORNADA TARDE			LOCALIDAD 7°			
PARTICIPANTES	NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 12 AÑOS DE EDAD.						CICLO 2		GRADOS 3°, 4° Y 5°				
EJE MEDIADOR	LA PARTICIPACIÓN-la solidaridad						DIMENSIÓN		Personal.				
TIPO DE ENCUENTRO	De comparación.						ESTRATEGIA		OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.				
CONTENIDO	La comunidad											INTENCIÓN PEDAGÓGICA	
PROPÓSITO	Permitir la comunicación espontánea para la mediación asertiva.												
OBJETIVO	Propiciar espacios de comunicación espontánea a través de prácticas corporales diferentes a las que cada participante escogió.												
CRITERIO	AMBIENTE PERSONAL				AMBIENTE INTER-PERSONAL				AMBIENTE COMUNITARIO				
	EMOCIÓN	SUBJETIVO	INTERESES		EL OTRO	ENCUENTRO	LO OTRO		DIVERSIDAD	DIALOGICIDAD	CONVIVENCIA		
	INICIATIVA/CREATIVIDAD				INTERCAMBIOS DIALÓGICOS				LIBRE ESPONTANEIDAD				
	Demuestra iniciativa para exponer y ejemplarizar sus juegos de roles favoritos.				Identifica los juegos de roles que comparte con los demás participantes y dialogan sobre ellos.				Participa de la creación de ambientes de juego respetando los acuerdos, roles y elementos.				
PARTICIPANTES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	

4.3.4. Encuentro 12. Ética Corporal. Para este encuentro, el mediador sugiere a los participantes, con anticipación, la creación de grupos para escoger su interés personal y sus acciones e interactuar con los intereses de otros participantes. (El docente-titular y el mediador, revisan, antes de iniciar la sesión, la pertinencia de las acciones, procurando sugerir auto-cuidado y evitar posibles riesgos) (ver tabla 25).

El mediador-observador no participa de las acciones planeadas por los participantes y se enfoca en observar las actuaciones colectivas o individuales que se expresan en los grupos. Contribuye con respuestas, orientaciones, si los participantes lo solicitan.

Tabla 25. *Encuentro 12. Tomado de diseño curricular. Elaborado por William Garay.*

PCP: ALTERIDAD, CARÁCTER PARA HUMANIZAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA				N° 12
ENCUENTRO	EXPLORATORIO	ÉTICA CORPORAL		
ESPACIO	COLEGIO EL PORVENIR IED (BOSA)	SEDE A JORNADA TARDE	LOCALIDAD 7°	
PARTICIPANTES	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad.	CICLO 2	Grados 3°, 4° y 5°	
EJE MEDIADOR	La Valores solidarios / La ética	DIMENSIÓN	Comunitaria.	
TIPO DE SESIÓN	De demostración.	ESTRATEGIA	Observación participante.	
CONTENIDO	Comunicación comunitaria / Diversidad / ÉTICA DEL CUERPO			INTENCIÓN PEDAGÓGICA
PROPÓSITO	Orientar espacios para la comunicación abierta y orientada.			
APRENDIZAJES POSIBLES	Participación libre y espontánea / aprovechamiento de tiempo libre / saberes previos e intereses particulares / Toma de decisiones – consecuencias.			
RECURSOS	Preguntas orientadoras / Libreta de apuntes / Tablero / Marcador/ Elementos propios de cada interés.		TIEMPO	60 minutos.
OBJETIVO	Propiciar espacios de participación autónoma a través de prácticas corporales ejemplarizadas.			
ACTIVIDADES				
<i>A-PRIORI: El mediador solicita previamente a los participantes pensar actividades grupales que les gustaría desarrollar y las características de las mismas.</i>				
MOMENTOS	CODIFICACIÓN		RECURSOS	TIEMPO
DE INCERTIDUMBRE	El mediador explica el objetivo de la sesión y resalta la importancia de participar colectivamente. Orienta el inicio de la actividad, pidiéndoles a los participantes que compartan sus expectativas de juego para llegar a acuerdos dentro de la convivencia jugada: ACCIÓN: El mediador organiza la selección de dos actividades para desarrollar durante la sesión, al igual que la participación para aclarar las reglas, formas de juego y los tiempos en cada una de ellas. MEDIACIÓN: El Mediador no participará de las acciones. Estará presto a resolver alguna duda o situación que se salga de control o que los participantes soliciten.		- Accesorios - Disfraces.	10 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador examina a detalle la forma de comportamiento de los participantes con relación a la organización del juego.		Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.	
<i>Transición: Con la organización del Mediador se desplazan al espacio dispuesto para el desarrollo de las actividades que los participantes han organizado.</i>				2 minutos
DES-CODIFICACIÓN				
DE CONVICCIÓN	ACCIÓN: Teniendo en cuenta los acuerdos surgidos en el momento previo, los participantes deben tomar decisiones de juego y jugar usando los elementos dispuestos para tal fin. MEDIACIÓN: El Mediador observa los diversos juegos o situaciones lúdicas intentando no involucrarse ni interrumpir.		Materiales diversos para diferente intereses.	20 minutos.

Tabla 23. (Cont.)

	A POSTERIORI: El Mediador observa las diversas conductas y las actitudes en las diferentes acciones de convivencia. Su actitud frente a los acuerdos y la capacidad para crear, re-crear y compartir las ideas de juego a través de sus propias experiencias corporales.	Podrá hacerlo tomando apuntes durante las acciones, valiéndose de la rejilla de valoración prediseñada.
Transición: El mediador anuncia la culminación del tiempo de las prácticas corporales espontáneas y solicita la recolección y organización del espacio y los materiales. Aconseja un estiramiento e hidratación mientras se reúnen para realizar el cierre de la sesión.		2 minutos.
REFLEXIÓN		
DE DIÁLOGO	El Mediador sugiere las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede cuando tenemos la posibilidad de organizar nuestros propios juegos? • ¿Es importante jugar con Otros? ¿Por qué? • ¿Qué debemos hacer cuando no estamos de acuerdo dentro del juego? • ¿Cuál es el juego que más le gusta y por qué? ACCIÓN: De forma voluntaria los participantes analizan y dan respuesta a las preguntas orientadoras. MEDIACIÓN: De ser necesario el Mediador complementa las preguntas y las ejemplifica mientras toma registro de las respuestas.	15 minutos.
	A POSTERIORI: El Mediador recopila las apreciaciones y organiza la participación para que fluya y así poder obtener los datos relevantes que permitan la reflexión acerca del encuentro.	Graba las respuestas en audio digital y/o grabación.
NUEVAS NARRATIVAS		
PRAXIS	El Mediador NO tendrá roles protagónicos dentro del encuentro, podrá ayudar para que las acciones, participación, diálogos y auto-organización de los diferentes juegos se dé de acuerdo al tiempo disponible. Tendrá que <i>observar</i> los comportamientos y habilidades comunicativas de los participantes mientras los evalúa. Se pretende observar las corporalidades interesantes a través de la convivencia del juego de roles.	
OBSERVACIONES:		

4.3.4.1. *Matriz de observación-cualitativa 12.* La rúbrica de valoración de esta sesión es responsabilidad del Mediador. Corresponde a 3 criterios de observación que están pensados para obtener información real con relación a las experiencias corporales interesantes de los participantes; Iniciativa, Intercambios dialógicos y libre Espontaneidad.

El mediador la debe diligenciar, después de finalizado cada momento de la sesión, si se dificulta el diligenciamiento por la atención que se debe prestar a la participación, podrá hacerlo posteriormente con apoyo de la grabación y/o los apuntes generados.

La rúbrica no pretende evaluar directamente a los participantes de acuerdo a los objetivos propuestos para la sesión, para ello se permite la participación durante el momento de diálogo donde se estimula la reflexión y la co-valoración, sino recopilar la información precisa a través de la observación no participativa. La Información recopilada, posteriormente se confronta con la grabación de registro y se transformará en narrativa descriptiva acorde a los datos recopilados.

5. Análisis y Proyección. ¿Es posible humanizar el currículo de educación física desde el carácter de la alteridad?

Primero, es muy importante recalcar que aunque esta propuesta *no* abarca el currículo en su totalidad, permite que, desde la perspectiva de la transformación real y con sentido de un programa curricular, se pueda atesorar la posibilidad y necesidad de transformación del currículo. Es un paso, pero un paso al fin, que promueve el movimiento conceptual del currículo instituido en educación física, por uno construido desde y para todos. Es el paso más difícil de dar -el primero-, aquel que está lleno de incertidumbre, de inseguridad, que rompe la estabilidad y procura nuevos desafíos al abordarlo con valor.

Ese primer paso, en esta propuesta curricular, consistió en entablar diálogo con el profesional del área, a quien no sólo hubo que venderle la idea para que pudiera contemplarla en su magnitud, sino con quien fue necesario una mediación desde el sentido humano para que aceptara ceder su tiempo, espacio y poder así, implementarla durante un periodo académico como alternativa pedagógica.

En la escuela y el aula, que son la realidad de la pedagogía, las consideraciones a tener en cuenta son variadas; los espacios físicos, los materiales, el tiempo, las costumbres escolares, las didácticas docentes, y las dinámicas institucionales son variables que, desde la planeación académica, no se alcanza a anticipar y el investigador-mediador, debe hacerles frente, con inteligencia, experiencia que no se posee, y dominio de las características del medio que le son ajenas.

A este contexto real de incertidumbre, inestabilidad y variables para la implementación es al que debe apuntarle el PCLEF, desde la recopilación de experiencias que se fundamentan en el sistema de orientación disciplinar que alimenta en las aulas universitarias. Orientaciones que, si bien no son obligatorias, son indispensables para fundamentar lo que se proyecta en nombre de la universidad por los practicantes con aspiración a un grado y que debe permitir su acercamiento desde la observación. Observación que se contempla dentro del plan universitario, pero que no se ejecuta con seriedad, organización y orientación actualizada, sino que se deja a la deriva y a la inexperta intuición del estudiante-licenciado, lo que desde el inicio, constituye una problemática, junto al poco o falso tiempo en el que se realiza la misma. Un par de sesiones para observar y contemplar las variables de una problemática, necesidad u oportunidad real, no son suficientes, se necesita uno o varios semestres para ello. tiempo

que ha de servir para aterrizar la teoría en la realidad y volver praxis la intención del programa de la licenciatura en educación física y que haría mella en la producción conceptual que le es esquivada.

De igual forma, la implementación necesita espacios de pre-implementación metodológica. Un acercamiento a escenarios reales que permitan aterrizar algunas variables con las que se encontrará el investigador en el campo, escenarios que se pueden conjugar con la teorización que ocupa todo el espacio, pero que puede darle un enfoque contextual al texto, realidad a la intención teórica; praxis.

Y para culminar (este paréntesis entre el tema central de este apartado), decir que la observación desde el PCLEF debe ser un trabajo real, acucioso y desarrollado en el campo con un máximo de resultados y variables para que se erradiquen las posibilidades de convertirse en un proceso falso, liviano y sin sentido (fue lo que sucedió durante el proceso de formación del que formé parte). La observación debe abarcar un espacio significativo en el ciclo de fundamentación, donde el estudiante debería pasar por diferentes formas para abordarla, y así, tener bases sólidas para el ciclo de profundización y para la implementación de cualquier intención pedagógica que se aborde desde la objetividad, desde la realidad.

Volviendo al tema, en esta implementación, se comprobó la institución de los participantes dentro del currículo escolar que abordan en clase de educación física, razón por la cual, en el esfuerzo por superarlo, se evidencian acciones que se quedan en la repetición de marcadas acciones e inter-acciones corporales, en la imitación de formas que se observan y comprenden como modas llamativas, en la obediencia ciega frente a acciones que contribuyen al desarrollo de habilidades y destrezas y en la continuación sesgada de actividades focalizadas que se repiten constantemente y que delimitan el contexto en el cual se desarrollan, actividades que se convierten en prácticas y que limitan la introducción de nuevas formas de abordar el tiempo de ocio, práctica física y movimiento lúdico.

Al finalizar la implementación, a lo largo de un periodo académico real, realizando encuentros todas las semanas, tres días a la semana, con tres grupos diferentes al día, se pudo comprobar lo difícil que es enfrentarse a la realidad escolar, que para propiciar un cambio real en el currículo, es necesario arriesgarse al caos, alterar la concepción de la organización temática, intentar con sentido general nuevas formas de aprendizaje y

enseñanza, alterar la concepción de calificación por un intento coherente de valoración, y ceder el control-estabilidad del área para otorgarlo equitativamente a los estudiantes, permitiendo que construyan sus propias metas y participen de sus propias decisiones con la orientación del profesional aliada y no opuesta.

Es necesario salirse de control en la escuela, intentar cosas nuevas, escuchar a los que participan, equivocarse, reprobar en los esfuerzos, evaluar el proceso más que la subjetividad de quienes participan de él, alterar lo planeado para cambiarlo en cualquier momento del año, acercarse a otras áreas para experimentar su experiencias y así comprobar si funcionan o se debe seguir explorando. Moverse dentro del área es la invitación que inspira el resultado de la implementación.

Las relaciones dentro de la escuela son de poder, y el poder corrompe la percepción que se tiene de la realidad. Para esta implementación se evidenciaron las complejas situaciones de la pandemia; estudiantes que retomaron la presencialidad después del claustro que ahondó el distanciamiento, que retornaron con miedo al contacto, al otro, con angustias exponenciadas por la ignorancia, ansiedad relacional, situaciones familiares lamentables, abandono y muchas otras que se escapan a la descripción, pero que veían en la escuela la forma de retomar lo que se había perdido.

La escuela, como parte del sistema, les ofreció in-movilidad, encierro entre cuatro paredes sin la opción de hablar, acercarse o compartir, no hubo tiempo para correr, gritar o reconocerse con los otros porque las mascarillas los hacían enigmáticos, desconocidos. Aún así, a lo largo de la implementación de la propuesta, se logró conjugar la protección, el cuidado y el compartir espacios para la lúdica, para el juego, para reconocerse como sujeto activo y reconocer al otro como sujeto activo.

La implementación brindó la oportunidad para que el docente de educación física reconociera un panorama diferente al estipulado en la malla temática, a lo planeado desde la virtualidad, a lo comprendido desde antes de la pandemia, pero que en la nueva presencialidad perdía validez y sentido, y entre todos, significamos una oportunidad alternativa para re-significar la importancia transdisciplinar de la educación física en la escuela.

Reconocimos, como lo proponía esta propuesta, la importancia de romper la verticalidad-jerárquica del currículo, para construir una relación dialógica horizontal incluyente, que desmitificara el control docente y permitiera la participación de todos los

sujetos vinculados en los diferentes procesos y aquellos que no se han contemplado como partícipes. Construimos un escenario práctico, sencillo y espontáneo donde estudiantes, padres, auxiliares de servicios generales, agentes de seguridad-vigilancia y docente, la creación de un derrotero de intereses personales sobre los cuales trabajar, en donde se proyectaron aprendizajes interesantes que servirían para las relaciones armónicas de todos en un espacio común, la escuela.

Evidenciamos, todos los participantes, que hay intereses personales que no son pertinentes por las características del contexto y que otros, que ni siquiera contemplamos, brindaron experiencias reales a través de la lúdica y el juego, con las cuales se descubrieron limitaciones y habilidades que no se habían explorado y que no se consideraban parte de la disciplina. Esto, hace el aprendizaje y auto-aprendizaje significativo.

La propuesta hizo énfasis en exigir la pregunta, las dudas como medio para el diálogo, y eso terminó por re-crear el espíritu de curiosidad de los participantes, que se ha ido durmiendo ante la imposibilidad para cuestionar lo instituido. Preguntas que maduran la reflexión, que abren la mente para pensar el mundo desde la seriedad, la curiosidad y el deseo de aprender. Preguntas que intentaron ser resueltas a través de la práctica, de la interacción, de la experimentación colectiva donde se aportaron los saberes previos y se conjugaron las habilidades para descubrir algo nuevo, una respuesta real.

La pregunta insistente que generó diálogo continuo, exigió respeto hacia el otro, sentido ético al otorgarle su lugar como sujeto, como sujeto diferente, como participante activo de la creación común, del mismo espacio-tiempo compartido. Respeto que recaló en responsabilidad para aportar, para participar, para romper el temor, la vergüenza y formar parte de algo construido por todos, sin obedecer a ciegas, sin ser obligados a participar, pero con la obligación de responder al sentido de pertenencia como sujeto social, que se tiene cuando se sabe que se es parte fundamental de un proyecto comunitario.

El diálogo desde la pregunta, origina pensamiento crítico sobre la realidad, pensamiento que permite preguntarse sobre los sucesos cotidianos de la escuela, de la familia, de la comunidad, que son el reflejo de los sucesos de la sociedad. Pensamiento crítico que se aleja del pedestal académico y hace de las preguntas de los niños, eventos con sentido de curiosidad, de incertidumbre y que se complementan al buscar las

respuestas en las prácticas de la escuela, prácticas que son corporales pero que permiten la comprensión de lo que sucede alrededor.

Si bien, la implementación desnudó los vacíos de la proyección teórica porque, en el escenario real, la constante fue la capacidad de adaptación y cambio para efectuar los encuentros, recopilar la información y fortalecer los objetivos propuestos. Esta característica permitió comprender que la investigación es la forma para transformar los escenarios educativos. Una investigación con sentido, coherente, sistemática y que aporte desde lo social, a la formación de seres humanizados depende de la capacidad para reflexionar los procesos educativos y registrar las experiencias en pro de aterrizar perspectivas diversas que enriquezcan la educación.

En este sentido, el diseño metodológico sufrió cambios considerables a medida que se desarrollaban los encuentros:

- De 12 encuentros planeados se realizaron 24 con un mismo grupo participante y 12 encuentros adicionales con otros grupos poblacionales, del mismo ciclo, primero por la capacidad de intervención a la que accedió el docente titular que incluía la rotación por los cursos del ciclo, y segundo, por la incapacidad para cimentar un sentido de comunidad en tan poco tiempo, para lo cual se solicitó el trimestre académico.
- La propuesta planteaba, en el diseño metodológico, tres dimensiones de desarrollo, a través de las cuales, los participantes debían transitar para llegar a demostrar carácter de alteridad en comunidad, sin embargo, después de los primeros encuentros, se debió re-estructurar esta comprensión para hacer un paralelo en cada dimensión, en el cual, atendía a la fase de espontaneidad como reflejo a las actividades pre-diseñadas. En otras palabras, el mediador orientaba la actividad pre-supuesta y en el siguiente encuentro, los estudiantes realizaban una réplica libre y autónoma del encuentro. Esto a lo largo de las tres dimensiones: personal, inter-personal y comunitaria.
- Por no tratarse de un solo grupo objetivo, la recopilación de la información, se recopiló y analizó desde diferentes niveles de progreso en la implementación, algunas herramientas arrojaban complementos a la

información contenida y no sugerían avances, mientras otros servían para la recopilación de datos nuevos y relevantes.

- Dentro de la implementación se sobre-estima la participación del docente-titular, debido a que se pretende que el investigador tenga el control completo de su propuesta, sin embargo, él mantiene un rol protagónico y de control en cada encuentro, lo cual propicia su vinculación como participante del proceso. Su participación atenuaba ciertos comportamientos que no logra el investigador, y si participa de forma activa, permite que el investigador pueda observar y registrar las evidencias con mayor tiempo y libertad.
- La fase reflexiva tuvo que ser organizada a través de preguntas orientadoras, que sólo estaban contempladas al final de cada encuentro, debido a que, en cada uno de ellos, fue necesario brindar espacios para la discusión, los acuerdos y las reflexiones producto del caos, el desorden, la incomprensión y la intención de control por parte de algunos participantes. Esto permitió descubrir la necesidad de espontaneidad del registro de las reflexiones, que se percibe calificativa y encasillada al hacerlo de forma metódica.
- Por la cantidad intereses personales y redundancia en los mismos (que terminaban por reproducir las mismas acciones escolares que realizaban continuamente), fue necesario realizar actividades diversas para despertar la posibilidad de atender diversos escenarios y disciplinas, que es lo que promueve la propuesta. Actividades de cocina, avistamiento de insectos y de limpieza de siembra de árboles son una muestra de la motivación previa a la implementación.
- La realización de algunas sesiones en contra-jornada y de forma virtual para atender a los intereses virtuales que solicitaron los estudiantes, fue otra de las actividades realizadas que no se contemplaron dentro de la planeación y que ayudaron a diversificar la comprensión de las posibilidades de acción a través de medios digitales.
- Planear actividades alternativas para los estudiantes que decidieron no continuar el avance hacia la dimensión inter-personal o comunitaria, pero que eran tenidos en cuenta dentro de los encuentros para desarrollar las actividades de forma personal. Así como otros que por razones

convivenciales decidieron salirse de la fase en la que iban para aislarse y desarrollar las actividades personales.

- Durante la observación no se logró contacto directo con el plan curricular de la institución abordada, sin embargo, después de los acuerdos con el docente-titular, se permitió conocer el programa y corroborar la oportunidad de transformación que este ofrecía. Este abordaje y análisis no se contempló dentro de la implementación, pero fue en ella donde logró el diálogo sobre las falencias y oportunidades que este presenta para la institución en específico.

Si bien, la propuesta buscaba intereses personales diversos que abarcaran interdisciplinariamente las experiencias corporales de los participantes, muchos de ellos, son de total desconocimiento del docente-titular y del investigador-mediador, por lo cual fue necesario no contemplarlos dentro de la realización o intentar diálogo con otros miembros de la comunidad que los conocieran y/o practicaran para apoyarse en su explicación y ejemplificación al momento de convertirlos en actividades jugadas, lo cual exigió más tiempo de conversaciones, consulta y gestión para solventar esta característica.

Otra alternativa metodológica consistió en la indagación web para encontrar videos tutoriales que explicaran intereses personales que pertenecen a otros círculos sociales o de otro lugar del planeta, pero que al conocerlos, se ponía en juego la creatividad de los participantes para re-crearlos o alterarlos.

En cuanto a los materiales que hacían de los intereses una posibilidad tangible, real, fue necesario recalcar la responsabilidad para adquirirlos por los participantes, si no se encontraban dentro de los que ofrecía la institución y el área de educación física. Todos los recursos debían ser utilizados en el espacio que ésta ofrecía y dentro del tiempo determinado por el docente-tutor. Aunque no eran obligatorios, se recalcó la importancia de conseguirlos para vivir la experiencia en carne propia y no a través de la observación narración.

5.1. Conclusiones finales.

Se puede aseverar que para humanizar el currículo de educación física desde la alteridad, es necesario tener el poder de la praxis escolar, desde donde se hace coherente el

pensamiento de transformación, la comprensión del sujeto holístico y las prácticas corporales-motrices que dan significado al hecho de ser cuerpo y poder vivirlo. Si no se posee ese poder, las intenciones serán teóricas y quedarán sobre el papel, como tantas que se vislumbran desde la comprensión del pensamiento pero que no llegan a los escenarios escolares, en donde realmente se rompen los paradigmas educativos y se construye sociedad. Este poder no recae exclusivamente sobre el docente, por el contrario se debe equilibrar, desde la libertad y sus implicaciones, para que los estudiantes apropien la autonomía y auto-aprendizaje para vivir su corporalidad desde el carácter de la alteridad.

Esta propuesta curricular conlleva tiempo, trabajo y esfuerzo para sistematizar los procesos que la hacen tangible, posible y real, y sólo se logran si quienes participan de ella, la conocen a cabalidad, le brindan la importancia pedagógica que intenta demostrar y se convencen que posee las formas básicas para lograr cambios evidentes en la construcción de nuevos escenarios corporales para los estudiantes que deben enfrentarse a la educación física dentro de su formación escolar integral. Es una prueba piloto, lo que significa que se debe proyectar y valorar en un periodo de tiempo que supere lo aquí implementado, permitiendo descubrir sus falencias y oportunidades dentro del currículo.

Y finalmente, comprender que la educación física tiene una responsabilidad interdisciplinar y trans-disciplinar con el sujeto en formación, lo que le exige unirse con otros saberes disciplinares, desde otras perspectivas de comprensión, para permitir que la corporalidad no sea un acto mecánico, operativo y alejado de la sensibilidad, de la emotividad, de la posibilidad de vivir experiencias diversas que le permitan ser-en-el-mundo reconociéndose en los otros, en alteridad.

Anexos.

https://docs.google.com/forms/d/1OgSn611QruHNVUglYot4tLhqRvJpHLkWca1b_YfDOW0/edit?usp=sharing

Referencias

- Aristizábal, P. (2005). *Subjetividad, historia y cultura. Estudios fenomenológicos*. Alejandría Libros. Bogotá. Colombia. 218 pág.
- De Roux, R. (1988). *Elogio de la incertidumbre*. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia. 189 pág.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá Colombia. 308 pág.
- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla –por la praxis-*. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá, Colombia. 119 pág.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Segunda edición. Siglo XXI Editores S.A. México. 248 pág.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Editorial Kinesis. Armenia, Quindío. Colombia. Pp. 299-317.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y Currículum. Introducción crítica*. PUV Universitat de València. España. p. 180 páginas.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. CED: Centro de Estudios del Desarrollo Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. Impreso en España. 117 pág.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (2003). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Cepaur, fundación Dag Hammarskjöld. Medellín, Colombia. 119 pág.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península. Quinta edición. España. Pp. 469.
- Morales, Emilio (2015). *Merleau-Ponty. El cuerpo es el medio que nos permite la comunicación con el mundo*. Editorial Aprender a pensar. Impreso en España. 157 pág.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa S.A. Décima impresión. Barcelona España. Pp, 44.
- Planella, J. (2020). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial Kinesis. Armenia, Quindío. Colombia. 370 pág.
- Sánchez, S. (1993). *Paulo Freire. Una pedagogía para el Adulto*. Espacio Editorial. Buenos Aires. Argentina. 79 pág.

Bibliografía

Bauman, Z. (2016). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Editorial Paidós. Estado y sociedad. Segunda edición. Bogotá, Colombia. 151 pág.

Blázquez, D. (2010). *Evaluar en educación física*. Inde publicaciones. Undécima edición. Barcelona España. 321 pág.

Castiblanco J. (2017). *Al encuentro de la alteridad*. repositorio Universidad Javeriana. Bogotá Colombia. Tomado de :
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38300>

Elías, N, y Dunning, E. (2014). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica. Obras de sociología. México. 314 pág.

Higuita, D. y Toro, D. (2016). *Un acercamiento a la configuración de la alteridad en nuestras prácticas pedagógicas*. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia Tomado de:
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21221/1/HiguitaDiana_2016_AlteridadPracticaPedagogica.pdf

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Ley General de Educación (1994). *Ley 115*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Colombia. Tomado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Sierra, C. (2016). *La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio La Amistad*. Repositorio. Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Tomado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1054/TO-19889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vidal, E y Aguirre, J. (2013). *“Perspectivas de alteridad en el aula: aproximación a las vivencias de responsabilidad, justicia y acogida de las estudiantes de cuarto B,*

jornada de la tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia)”. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Número 38, Febrero-Mayo. Tomado de:

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/401/791>