

Educación física: un escenario de humanización para la construcción de identidad

Julian David Camargo Chemas

Angie Lizeth Pabón Huertas

Tutor: Libardo Mosquera Mateus

Universidad Pedagógica Nacional

Mayo del 2018

Dedicatoria

A mi mamá, Nancy Chemas, por ser el apoyo, la guía y la fortaleza durante mi vida. Por los consejos, el amor y la entrega. Por poner por delante de sí, mi vida y la de mí hermano. Por emprender el camino de la vida, con el único fin, de buscar el bienestar de su familia. Por ser una mujer y madre ejemplar, que llena de orgullo cada día de mi vida.

A mi papá, Hector Camargo, por la lucha que ha emprendido a lo largo de su vida, en la búsqueda de lo mejor para su familia. Por ser un ejemplo de responsabilidad, honestidad y amor por los demás. Por no desistir en los momentos más difíciles y seguir el camino de la vida, junto a nosotros, siendo aquella voz de aliento, guía y perseverancia.

A mi hermano Manuel Camargo, por convertirse en un ser incondicional en mi vida, que se ha encargado de ubicarme cuando me he desviado en el camino. Por cada consejo, risa y cada uno de aquellos buenos y malos momentos que nos han reconstruido como hermanos y seres humanos.

A mi abuela, Elena González, mi segunda madre, por ser artífice de absolutamente todo en mi vida y por ser parte fundamental del ser humano que soy hoy en día. Por emprender este camino de formación junto a mí y aunque hoy, ya por finalizar, ya no se encuentra presente físicamente, su esencia será la guía más necesaria de la que me valdré para emprender los caminos de la vida.

A mi familia en general, por lo momentos, el apoyo y la formación.

A mi compañera de vida, Angie Pabón, quién en su decisión de acompañarme durante los momentos más difíciles de mi vida, se convirtió en el apoyo más sensato y necesario. Por su naturalidad, carisma, sencillez y entrega. Por ser una mujer admirable y por encarar la vida con decisión. Por hacer posible este proyecto de vida.

A mis amigos, porque en la informalidad nos hemos hecho hermanos. Por la constancia, los años y la firmeza para construir momentos únicos e imborrables en mi existencia. Por el tiempo y la complicidad.

(Julian Camargo)

A Dios, quien ha guiado mi camino hacia este momento tan trascendental, poniendo en mi vida personas incondicionales y experiencias maravillosas, porque su presencia intangible ha llenado de amor, pasión, humildad, esfuerzo cada día de mi vida.

A mi madre, Elsa Huertas, por su amor irremplazable, sus cuidados, consejos, regaños claves en los momentos más difíciles de mi vida. Porque ha creído en mí, en mis sueños, en mis convicciones, en mis alcances, incluso cuando yo no creía. Porque ha inspirado la realización de este proyecto. Por su compañía incondicional. Porque en su papel como madre, ha dado todo por su familia en una muestra de infinito amor.

A mi Padre, José Pabón, quien con su constante esfuerzo, disciplina, compromiso y humildad, ha sido ejemplo de lucha y fortaleza. Por abordar la vida de maneras alternativas, y asumir, luego de muchos años, un camino de formación académica, en una búsqueda por lograr sus sueños.

A mis hermanos, Cristian y Diego, porque han llenado de alegría mi vida. Por su complicidad. Por su apoyo infinito, porque con sus juegos, burlas y chistes, se han convertido en la esencia de mi vida.

A mis amigas, Camila, Leidy, Claudia y Daniela, quienes desde mi infancia han estado a mi lado. Por su compañía, porque son ellas mis más fieles confidentes. Porque al pasar de los años, siguen presentes en cada paso de mi vida.

A Julian Camargo, quien no solo se ha convertido en un compañero de proyecto, sino de vida. Porque su compañía a lo largo de este proyecto fue la muestra de dedicación, compromiso y esfuerzo, porque en los momentos más difíciles del proyecto, ha inspirado con su amor, una lucha incansable por perseguir nuestros sueños. Porque su disciplina, pasión, humildad, sencillez, hacen de él, el mejor compañero de vida.

Porque juntos hemos hecho posible este proyecto.

(Angie Pabón)

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el escenario de diálogo de saberes, debates y construcciones, y por potenciar nuestra formación humana y aportar de manera fundamental a la construcción de nuevas visiones sobre el mundo, impulsando el reconocimiento sobre la proyección social, ética y política que nos convoca, apostando por caminos de significación y dignificación de nuestra labor docente.

Al maestro Libardo Mosquera Mateus, quien en su acompañamiento como tutor, mostró total entrega y compromiso para con nosotros y la construcción de este proyecto curricular, develando en su esencia humana, sencillez, calidez, amor profundo por la profesión, sabiduría y experiencia presta a compartirla con los demás. Por la orientación, la confianza y el apoyo brindados, en los momentos que más necesitamos de su ser y su saber. Por la disposición otorgada de manera desinteresada y el tiempo destinado y dedicado para escucharnos, leernos y, así, aportar a esta construcción, y a nuestra esencia humana y papel como docentes.

A los profesores Edgar Guzmán y Sonia López, por posibilitarnos la oportunidad de llevar a cabo la implementación de nuestro proyecto con sus grupos a cargo. Por el acompañamiento, la atención, la ayuda, la disposición, la participación y la retroalimentación constante, que sin duda, desde su papel como docentes y educadores físicos, fueron esenciales para el desarrollo del proyecto y para el pensarnos y proyectarnos desde nuestra profesión.

A la profesora Lina Rojas, por el tiempo dedicado a la lectura del proyecto, la ayuda desinteresada y la mejor disposición mostrada de manera constante, para con nosotros.


A los estudiantes del curso 1103 del colegio Marruecos y Molinos, por su disposición a lo largo de los talleres. Por la confianza puesta, al poner en manifiesto su esencia. Por sus relatos, risas, lágrimas y abrazos, que nos permitieron vincularnos más afectivamente a través de un dialogo de experiencias. Porque desde su alegría, atrevimiento, euforia, pasión y sensibilidad hicieron de cada taller un espacio inclusivo para la expresión de subjetividades.

A los estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Educación Física de la UPN, por el tiempo, el saber, las experiencias, la diversidad y la entrega en cada uno de nuestros encuentros académicos. Por la disposición, la ayuda y la presencia en la construcción constante de los talleres y por hacer del espacio de formación, un encuentro cálido, ameno y afectivo de conocimiento, desarrollo, retroalimentación y significación humana. Porque gracias a ellos fue posible situar, en la escena, el constante esfuerzo que caracterizó esta construcción, en la cual ellos son grandes protagonistas.

A nuestras familias, quienes desde su presencia incondicional han sabido apoyarnos y entender aquellos momentos de ausencia, producto del tiempo dedicado al presente proyecto. Por aportar desde su riqueza humana a nuestra formación y a la construcción de esos escenarios constantes de felicidad, amor, armonía y paz. Por comprender lo importante que esto se ha convertido para nosotros y así mismo, comprometer todos sus esfuerzos para que la consecución de este proyecto fuera posible. Por la certeza en su accionar, para aportar de manera significativa, en la búsqueda de nuestros sueños y en la materialización de nuestras convicciones.

A nuestros amigos Juan David, Johan, Cesar, Lorena y Cristian, quienes han hecho de nuestro paso por la Universidad, un trayecto más ameno, agradable y cálido. Por los momentos de esparcimiento, diversión y unión. Por los encuentros académicos, las construcciones y

retroalimentaciones que, como pares, han aportado a nuestra construcción constante como maestros y como seres humanos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página viii de 235	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación física: un escenario de humanización para la construcción de identidad
Autor(es)	Camargo Chemas, Julian David; Pabón Huertas, Angie Lizeth.
Director	Mg. Libardo Mosquera Mateus
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 235p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	IDENTIDAD; EXPERIENCIA; NARRATIVA CORPORAL; CUERPO-SUJETO; APRENDIZAJE SIMBÓLICO; EDUCACIÓN FÍSICA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone como una propuesta alternativa desde la Educación Física, en un intento por humanizar los procesos de la construcción de identidad, que en la actualidad se han visto afectados por las lógicas de la posmodernidad y la presencia de las agencias del consumismo y el instrumentalismo de la educación, que reproducen la formación de sujetos narcisistas, instrumentales y producto del sufrimiento social. A partir de esto, en la búsqueda por la transformación y significación de las prácticas de la disciplina, se pretende situar el sentido de la corporeidad y el saber que nace en la experiencia como los elementos fundamentales que posibilitan la narrativa corporal en un plano de aprendizaje existencial.</p>

3. Fuentes
<p>Alsina, M., & Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. I/C. Revista Científica de Información y Comunicación (Vol. 3, p. 125-146). Recuperado de: http://www.icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/viewFile/167/164</p> <p>Apple, M. (1997). Teoría crítica y educación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.</p> <p>Arboleda, R. (2010). Una aproximación entre la antropología y la educación física. Educación Física y Deporte, 14(1), 81-91. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3643710</p> <p>Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. Educación física y deporte, 20(1), 9-30. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645221</p> <p>Bárcena, F., Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. Revista Complutense de Educación ISSN, 1130, 2496. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220059A/16975</p> <p>Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad, 2(5), 81-102. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/138/13820504/</p>

- Benjumea, M. (2013). Una apuesta de resignificación de la motricidad en tanto dimensión humana. En: D. Hurtado & N. Murcia, *Motricidad y desarrollo humano. Escenarios del debate* (pp.149-190). Armenia: Kinesis.
- Bidaurratzaga, E. (s. p.). *Consenso de Washington. Observatorio de Multinacionales en America Latina*. Recuperado de: <http://omal.info/spip.php?article4820>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós Iberica, Ediciones S. A..
- Canclini, N. G. (1990). *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Grijalbo. Recuperado de: https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf
- Castañeda, G., & Gallo, L. (2008). Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza. *Revista Lúdica pedagógica*, 1(13), 73-81. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf>
- Chinchilla, V. (2002). Educación Física en el proceso de -Modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 4-18. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1240/2701>
- Crisorio, R. (2013). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2), 9-19 Recuperado de: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2021/965>
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Facultad de derecho, Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Facultad de Educación Física UPN (2004). *Licenciatura en Educación Física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallo, L. & García, C. (2011). La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*, 292-303.
- Gallo, L. & García, C. (s. f.) *La Educación Corporal: un ámbito para deconstruir algunas ideas presentes en la Educación Física*. Medellín.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630021X>
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630021X>
- Gallo, L. (s. f.). ¿Por qué lo corporal y no lo físico?. Medellín.
- García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=es&tlng=es
- Gómez, H. (2000). *Educación, la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD/Tercer Mundo.
- Gómez, S. & Molina, N. (2011) *Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la Educación Corporal*. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 539-549. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6361>
- Grasso, A. (2009). *La corporeidad un cambio conceptual*. A. Grasso compilador (2009). *La Educación Física Cambia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Guitart, M. E., Mediburu, I. V., & Gómez, J. B. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas. El caso de Chiapas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (44). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4959/495950240002/>
- Huber, L. (2002). *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado: estudios de caso en los andes*. Lima: Colección Mínima. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33741478/consumoculturaidentidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524254966&Signature=vgsqL4SnFqyK5NFHKsRpiDiNBq8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConsumoculturaidentidad.pdf>

- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 1(21), 30-42. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3211/2476>
- Lescano, A (s. f.). Educación corporal; prácticas con el cuerpo. R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano coordinadores (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Lescano, A. A. (2012). ¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?. *Educación Física y Ciencia*, 14, 41-48. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27647>
- López, J. (2005). Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Aljibe.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 739-760. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/773/77321592017/>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107 – 114. Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/view/6330>
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Lineamientos curriculares educación física, recreación y deporte. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf
- Mosquera, L. (2010). Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15), 116-121. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/564/544>
- Mosquera, L. (s. f.). Tendencias de la Educación Física. Bogotá.
- Mosquera, L., López, S., & Arenas, M. (2016). Apuntes Sobre el Estado del Arte de la Experiencia Corporal. *Lúdica Pedagógica*, 1(23), 119-126. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/4163/3576>
- Pacheco, C. (2012). La biopolítica en la actividad física, la calidad de vida y el cuidado de sí, discursos que legitiman los dispositivos administradores de vida. Bogotá: Autores Editores.
- Pérez, Á., & Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Educere* 12(43), 815-823. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400018&lng=es&tlng=en
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Prados, E., Márquez, M. & Padua, D. *Relatando el cuerpo. Una experiencia narrativa con un grupo de mujeres universitarias. Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional llevado a cabo en el congreso Procesos de constitución de identidades docentes, Barcelona.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, R (2013). Fortalecimiento de la identidad personal a través de las prácticas de la Educación física. (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ruiz, M. (2006). La re-construcción del sujeto: procesos de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización. *Educación física y Ciencia*, 8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4399/439942650006/>
- Ruiz, M. A. (2011). El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil: un estudio desde la perspectiva narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 37-50. Recuperado de: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/625/623>
- Ruiz, M. A. (2011). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Sacristán, J. (2002). La evaluación en la enseñanza. En Á. Perez & J. Sacristán (Ed), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sparkes, A. y Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el*

cuerpo en las interacciones e instituciones sociales (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.

Recuperado de:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Toledo M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* (Concepción), (506), 43-56. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622012000200004&script=sci_arttext

Torres, O. (2013). Reconocimiento y edificación de la identidad individual a partir de las prácticas corporales. (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educação*, 14(2), 1-27 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>

Zabala, R. (2014). Educación Física: un camino hacia el reconocimiento (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Magisterio.

4. Contenidos

Caracterización contextual: En este capítulo, se desarrolla el concepto de identidad y su proceso de construcción como la temática transversal del proyecto y, a su vez, también se problematiza bajo las lógicas de la posmodernidad y se plantea cómo en la construcción de la identidad intervienen factores de carácter económico, político y educativo. En consecuencia, surge un propósito de formación con el cual, desde la Educación Física, se propone una apuesta de transformación a la problemática abordada.

Perspectiva educativa: A partir de la articulación de las tres áreas del saber del proyecto curricular de la licenciatura, se plantea una perspectiva educativa que visibilice las intenciones formativas de esta apuesta particular. Así pues, el saber humanístico corresponde a la construcción del sentido de lo humano, el saber pedagógico, a los principios pedagógicos para el acontecimiento y el saber disciplinar, a una educación física en perspectiva narrativa. Todo esto articulado bajo una comprensión de ser humano, pertinente para los procesos de construcción de identidad.

Diseño de implementación: Este corresponde a la transposición didáctica de los elementos de la perspectiva educativa a la práctica pedagógica en sí. Este diseño presenta a la problematización como eje transversal y se caracteriza por establecer desde las categorías orientadoras de las formas de acción, una ruta del proceso que plantea cuatro momentos centrales, aportando los fundamentos esenciales para la programación de los talleres corporales, que incluyen a la síntesis dialéctica, el diálogo desequilibrante y la modificabilidad de las prácticas, dentro de sus componentes estructurales.

Ejecución piloto: Para este momento, partiendo de la caracterización de dos poblaciones en específico, los momentos de la ruta del proceso se materializan en la construcción de unos talleres corporales llevados a la práctica pedagógica, los cuáles poseen unas intenciones formativas y preguntas orientadoras, que visibilizan la presencia de las categorías de las formas de acción en los diversos momentos del proceso, así como el propósito de formación del proyecto curricular en general.

Análisis de la experiencia: Corresponde a la sistematización de la expresión de la evaluación del proyecto y de las experiencias sensibles de aprendizaje, en participación de estudiantes y los profesores del proyecto. Se presenta bajo los alcances, el contraste entre poblaciones y las reflexiones en tanto docentes, como tres aspectos fundamentales, que no son conclusiones ni resultados específicos, sino que permiten seguir transitando sobre las bases del proyecto.

5. Metodología

En la búsqueda por posibilitar experiencias sensibles de aprendizaje, la problematización se convierte en el eje transversal de la apuesta didáctica del proyecto curricular. Por consiguiente, a través del taller corporal, se manifiestan la síntesis dialéctica y el dialogo desequilibrante como elementos de mediación de la práctica pedagógica, que aporta a la modificación de las prácticas de la educación física, en tanto que esta, hace parte del escenario relacional, constituyente en los procesos de construcción de identidad. En consecuencia, se articulan al taller corporal, las intenciones formativas de los mismos y las preguntas orientadoras, emergentes en las categorías de las formas de acción. Por tanto, se direccionan las prácticas a transitar un camino hacia el propósito de formación.

6. Conclusiones

Alcances, pertinencia e incidencia del proyecto:

-Alcances de los talleres corporales: Desde acciones subjetivas y colectivas, se logró desequilibrar un poco las realidades de los sujetos, cuestionando su actuar cotidiano y los factores socio-culturales que inciden en este, alcanzando nuevas formas de acceder a la experiencia. En consecuencia, los talleres si fueron un escenario de aproximación a definir el sí mismo y a intentar comprender el ¿quién soy?, y todo lo que eso implica, llegando a pensarse de formas diferentes a las que la cotidianidad y las pautas socio-culturales, imponen indiscriminadamente.

Por su parte, lo reflexionado en las prácticas de los talleres, trascendió de lo inmediato del escenario hacia las perspectivas generales de la vida de los sujetos.

Por otro lado, en cuanto al ejercicio pedagógico y didáctico se rescata que los talleres enriquecieron los procesos pedagógicos al gestar el componente de la reflexión de cada uno de los encuentros académicos.

-Aportes académicos del proyecto para la Educación Física: Se logró situar a la corporeidad como el centro de la epistemología de la EF, generando un espacio para la experiencia corporal y permitiendo la inclusión política de los sujetos en los procesos de formación. En este sentido, las prácticas pedagógicas aportan a la individualidad sin negar el trabajo colectivo característico del espacio. También, abordando la identidad por medio de la EF, es posible construir corporeidad.

-Transformación de la comprensión de identidad: En un principio se relacionaba la identidad con aspectos básicos como las costumbres, valores, hábitos, la actitud y las características físicas. En consecuencia, a partir de las prácticas se logra comprender a la identidad a través de algunos elementos de mayor relevancia, como la cultura, la experiencia, lo simbólico, la expresión, la proyección, la propia historia y la construcción social.

Contraste entre las poblaciones:

En relación con los análisis de la ruta del proceso, se reconoce mayor relevancia de los primeros momentos dentro del grupo de IV semestre de la licenciatura en educación física, por el impacto obtenido en la problematización y caracterización de las prácticas, las relaciones y el cuerpo, debido al encuentro entre pares académicos y por el bagaje teórico por el que han pasado los mismos. Sin embargo, para los últimos momentos, se comprende una dificultad para realizar el ejercicio narrativo, sin asegurar que no haya sucedido, debido a las particularidades de su contexto que no permiten, en algunos casos, que el ejercicio trascienda más allá de lo inmediato, evitando la toma de conciencia sobre la importancia de este para la construcción de corporeidad.

Por otro lado, sobre los estudiantes de 1103, se comprende que durante los primeros ejercicios de problematización, existen barreras institucionales y del sistema educativo en general, que no permiten profundidad en el mismo. Sin embargo, llegados a los últimos momentos de la ruta, se logra hacer un ejercicio introspectivo más sensible, reflejado en la narración, respondiendo al momento por el que atraviesan como grupo y por la etapa que están por concluir.

Reflexiones en tanto docentes:

La construcción de este proyecto curricular particular, es una síntesis del proceso de formación como docentes y las experiencias en la Universidad, que permitieron proyectar aquellos anhelos, deseos, visiones y convicciones sobre lo que la EF, puede llegar a aportar a la construcción de la sociedad, el país y el campo de la educación. Por esta razón, este proyecto abarca la postura ética y política que se tiene en tanto educadores físicos y en tanto docentes de la UPN, para con la población de este país.

Elaborado por:	Camargo Chemas, Julian David; Pabón Huertas, Angie Lizeth
Revisado por:	Mg. Libardo Mosquera Mateus

Fecha de elaboración del Resumen:	15	05	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos	v
Resumen analítico en educación - RAE.....	vii
Tabla de contenido.....	xiii
Lista de tablas	xviii
Lista de siglas.....	xix
Caracterización contextual.....	20
Punto de partida	20
Revisión conceptual	21
Revisión local: PCP.....	21
Revisión internacional.....	22
Marco Legal	23
Macrocontexto.....	25
Identidad: una construcción de sentido existencial.....	25
El escenario relacional en la construcción de identidad.....	27
Cultural.....	28
Material.....	28
Social.....	29
La narrativa de sí en la construcción de identidad.....	29
La corporeidad.....	30
La motricidad como dimensión humana.....	32
La experiencia.....	35
La historicidad.....	37
La construcción de identidad en la Posmodernidad: factores de incidencia	39
La agencia del consumismo: el estilo de vida y la búsqueda de estatus social.....	40
Los discursos de la agencia del consumismo.....	42
El ambiente económico y la globalización.....	44
La agencia del instrumentalismo de la educación.....	47

Instituciones internacionales que influyen en la educación.....	48
El control técnico en la educación.....	52
Desadiestramiento.....	52
Currículo prediseñado y readiestramiento.....	54
Formación para el trabajo.....	56
La educación física: objeto instrumentalizador de la educación en la construcción de identidad.....	61
Propósito de formación:.....	79
Perspectiva educativa.....	80
En la ruta de la construcción del sentido de lo humano: hacia una visión del cuerpo-sujeto.....	81
Comprensión de ser humano, sociedad, cultura y educación.....	82
El ser en desarrollo: hacia una comprensión del desarrollo humano.....	84
Desarrollo como consecuencia de la relación sujeto-contexto.....	85
Microsistema.....	86
Mesosistema.....	86
Exosistema.....	87
Macrosistema.....	87
Desarrollo multidimensional durante el ciclo vital.....	90
El ambiente influye en el desarrollo.....	91
El desarrollo refleja continuidad y discontinuidad.....	92
El desarrollo refleja diferencias individuales.....	93
El desarrollo refleja diferencias culturales.....	94
Las influencias del desarrollo son recíprocas.....	95
Orientaciones desde la pedagogía, que fundamentan la generación de acontecimientos de sentido, que construyen identidad.....	97
Educación desde el Cuerpo.....	98
Reconocer la naturaleza compleja y diversa del ser.....	99
Incorporar dimensión simbólica del cuerpo como dimensión subjetiva.....	100
Educar desde el cuerpo para la conciencia corporal y la instauración de metáforas liberadoras.....	103
Educación centrada en el proceso.....	105

Educación centrada en el desarrollo más allá de un aprendizaje específico.....	106
Educación en contexto.....	109
Ser educado corporalmente en un contexto socio-cultural, desarrollando la dimensión simbólica.....	110
Un escenario alternativo de la Educación Física, en perspectiva narrativa de la identidad.....	115
La antropología pedagógica: hacia una necesidad de formación desde la Educación Física.....	116
Posibilidad de ser humano desde la educación física: hacia una conciencia de la propia formación.....	117
Concepción educativa y formativa para la EF, desde la experiencia que construye identidad.....	120
La construcción social del cuerpo, un ambiente alternativo desde la educación física, para reconocer el cuerpo-sujeto.....	123
Categorías orientadoras de las formas de acción: una apuesta más allá de los contenidos.....	128
Hermenéutica del sujeto.....	129
Una concepción de cuerpo-sujeto como existencia.....	129
Hacia el reconocimiento de una dimensión histórica.....	132
Una dimensión ontológica como conciencia de sí.....	135
Acontecimiento cómo experiencia de sentido.....	137
Actuar consciente en situación.....	138
Hacia una dimensión lúdica en la construcción de sentido.....	141
Acontecimiento y experiencia como fundamentos de la narración.....	143
Narrativa Corporal.....	146
Hacia unas dimensiones poética y estética, como formas de saber del cuerpo... ..	148
Memoria y narración como manifestación histórica.....	151
El lenguaje cómo manifestación del sí.....	153
Diseño de Implementación.....	157
Unidad Didáctica.....	157
Justificación.....	157
Qué de la enseñanza.....	159
Cómo de la enseñanza.....	159

Ruta del proceso.	161
Apertura de posibilidades desde la EF.....	161
Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.....	162
Experiencias dialogadas.....	162
Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.....	162
Evaluación integrada, informal y continua, una perspectiva de evaluación hermenéutica.	163
Características que fundamentan la perspectiva integrada, informal y continua.....	163
Evaluación en perspectiva hermenéutica: interpretaciones más allá de las certezas.	165
Elementos del diseño evaluativo.....	167
Estructura y caracterización del diseño evaluativo desde el PCP.....	169
Instrumentos de recolección de información.....	171
Ejecución piloto	173
Caracterización del Micro-contexto.....	173
Universidad Pedagógica Nacional, licenciatura en Educación Física.....	173
Institución Educativa Distrital Colegio Marruecos y Molinos.....	175
Talleres corporales, elementos de su construcción	176
Elementos para el diseño de la planeación del taller.....	178
Expresión del análisis, reflexión e interpretación de los momentos de la ruta.....	187
Análisis de la experiencia	196
Alcances, pertinencia e incidencia del proyecto	196
Alcances de los talleres corporales.....	196
Aportes académicos del proyecto para la EF.	198
Transformación de la comprensión de identidad.....	199
Contraste entre poblaciones	200
Reflexiones en tanto docentes	201
Anexos	204
A. Revisión local	204
B. Revisión internacional	205
C. Marco legal	206

D. Planeaciones de talleres para el grupo de IV semestre LEF, profesor Julian Camargo.....	208
E. Planeaciones de talleres para el grupo 1103, profesora Angie Pabón	219
Referencias bibliográficas.....	228

Lista de tablas

Tablas	pp.
Tabla 1. Instrumento de sistematización de la evaluación del proyecto.....	170
Tabla 2. Estructura para la planeación de talleres corporales IV semestre LEF.....	179
Tabla 3. Estructura para la planeación de talleres corporales curso 1103.....	183
Tabla 4. Esquema de planeación de taller.....	187
Tabla 5. Evaluación de los momentos de la ruta del proceso en las prácticas con IV semestre LEF, desde los análisis realizados en el diario de campo.....	189
Tabla 6. Evaluación de los momentos de la ruta del proceso en las prácticas con grado 1103 –IED Marruecos y Molinos, desde los análisis realizados en el diario de campo.....	193

Lista de siglas

AP: Antropología Pedagógica

BM: Banco Mundial

CSC: Construcción Social del Cuerpo

EF: Educación Física

FMI: Fondo Monetario Internacional

IED: Institución Educativa Distrital

LEF: Licenciatura en Educación Física.

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OMC: Organización Mundial del Comercio

PCP: Proyecto Curricular Particular

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Caracterización contextual

Punto de partida

El Proyecto Curricular Particular (PCP) es una construcción de carácter humanístico, pedagógico y disciplinar, el cual pretende ser un aporte de transformación y formación humana para la Educación Física (EF). Este se caracteriza por ser la apuesta y el resultado final de la Licenciatura en Educación Física (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que comprende los procesos de formación académica, las experiencias pedagógicas, las prácticas educativas y el sentido ético-político y de compromiso social en la constante construcción como docentes.

La proyección social profesional de este proyecto se intencionaliza a partir de la caracterización de una problemática específica y contextualizada, que hace referencia a la comprensión socio-cultural, política y educativa de las condiciones del ser humano en la actualidad. En ese sentido, la *apuesta principal* para la implementación de este PCP es *resignificar las prácticas formativas de la EF que inciden en la construcción de la identidad* y, a su vez, darle un nuevo sentido pedagógico al papel de la disciplina, debido a que, en su historia, se ha encargado primordialmente de instrumentalizar al ser humano.

Ante todo, esta construcción pedagógica se presenta como una oportunidad para ampliar el horizonte teórico-práctico de la disciplina, que reconoce un nuevo sentido de lo humano y de la práctica educativa, en la búsqueda por situar el movimiento con sentido en contexto, el cuerpo y

las formas de saber y decir del mismo, a través del lenguaje subjetivo en tanto mediación pedagógica, en el centro del escenario formativo.

Revisión conceptual

El objetivo de la revisión conceptual local e internacional corresponde a la búsqueda y análisis de artículos, obras, trabajos de grado, tesis, entre otros, que permitieran conocer los estudios e investigaciones que, dentro de su contenido, relacionaran la EF con la identidad. Dicha revisión de la literatura, a su vez, posibilitó el reconocimiento de nuevas apuestas y propuestas pedagógicas que buscan resignificar el papel de lo humano a partir de los nuevos escenarios transformadores liderados por la EF.

Es así como, dentro de los antecedentes más relevantes, se encuentran:

Revisión local: PCP.

Bajo el título *Educación Física un camino hacia el reconocimiento*, el estudiante Richard Zabala (2014) propone una alternativa de transformación de la sociedad moderna, hacia el reconocimiento del sujeto, por medio de la EF. El proyecto pretende interpretar la importancia de la corporeidad en la construcción del ser humano. Por otro lado, Andrea Rodríguez (2013), con su documento titulado *Fortalecimiento de la identidad personal a través de las prácticas de la Educación física*, pone de manifiesto la relación de la identidad personal y el reconocimiento de sí mismo, con fines de calidad de vida de los adolescentes, para la formación de un futuro adulto. Por último, el texto titulado *Reconocimiento y edificación de la identidad individual a partir de las prácticas corporales*, de la autoría de Oscar Torres (2013), resalta la necesidad de la participación de un ser que siente, piensa y actúa en prácticas de humanización y transformación social por medio del reconocimiento y la edificación de la identidad individual.

En consecuencia, la *constante* de los tres proyectos anteriores es la presencia como *eje central* de las muchas connotaciones que posee la *identidad*, en este caso, la *identidad personal o individual*, la cual se proyecta hacia el reconocimiento de la subjetividad, dándole protagonismo a la corporeidad. Es así como, para los autores, el objetivo primordial radica en problematizar e intencionalizar los procesos educativos en la búsqueda del cómo la EF debe interceder¹. Por consiguiente, y a diferencia de los anteriores proyectos, la pretensión es, y es pertinente aclarar, *problematizar sobre los procesos y dinámicas sobre los cuales se construye la identidad*, entendiendo la misma como sentido existencial del ser humano y como la manifestación de la totalidad de sí.

Revisión internacional.

La revisión realizada pone en contexto nuevas posturas, apuestas y enfoques que aportan significativamente a la hora de acceder a componentes relevantes para lograr conceptualizar y abordar el proceso en que se construye la identidad. De igual forma, amplían la visión transformadora que debe tener el PCP, a partir del reconocimiento de las nuevas concepciones humanizadoras, que deben posibilitar las prácticas de la disciplina.

Con respecto a esto, María Isabel Toledo (2012), en su artículo “Sobre la construcción identitaria”, afirma coherentemente que la identidad es un proceso en constante construcción, donde prioriza la reflexividad y la corporeidad; reconoce la importancia del contexto y de los otros, en su edificación. Ahora bien, Mariel Ruz (2006, 2011), en sus artículos titulados “La re-

¹ Para mayor información, revisar anexo A

construcción del sujeto: Procesos de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización” y “El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil, un estudio desde la perspectiva narrativa”, expone y problematiza el tipo de corporeidad que se construye en la escuela, resultado de la pesada carga limitante de la sociedad actual y de las prácticas dominantes y de exclusión por parte de la EF. A su vez, propone ir más allá de esa realidad formativa y a reconocer los proyectos alternativos que los sujetos construyen al margen de las condiciones de dicho contexto, en cuanto a la conformación de su corporeidad. Por último, bajo el título “Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico”, Jordi Planella (2005), desde una perspectiva social, antropológica y pedagógica del cuerpo humano, considera la lectura simbólica del mismo, por medio de la manifestación de la identidad y, con ello, la forma en que se reconoce en los procesos de transformación personal².

Esta revisión es una invitación a pensar en la construcción e intencionalización de procesos que superen los límites socio-culturales y educativos impuestos, que han hecho del ser humano un ser encasillado bajo unos ideales particulares y que no le permiten reconocerse en su multidimensionalidad humana.

Marco Legal

En este apartado, se evidencian las instancias constitucionales y legales, que formalizan las diversas connotaciones a las que se reduce la identidad: étnica, nacional, cultural y regional. De igual forma, se resaltan de manera explícita, algunos conceptos relacionados con la identidad,

² Para más información, revisar anexo B

como lo son la personalidad, la sexualidad y el reconocimiento de la diversidad, y su importancia dentro de los procesos educativos, encaminando así, espacios de formación integral. A partir de eso, se desean aprovechar todas las disposiciones legales que serán expuestas a continuación, con el objetivo de respaldar la propuesta a la hora de ponerla en marcha.

Como lo contempla la Constitución Política de Colombia de 1991³, en el artículo 16, artículo 68 apartado n° 4 y artículo 70, a modo general, el colombiano tiene libre derecho al desarrollo de su personalidad y de pertenecer a cualquier tipo de grupo social particular, ya sea de orden étnico, cultural o ideológico. Para esto, es prioridad del estado garantizar y promover el acceso a la cultura diversa de la nación, para la construcción de la identidad cultural y nacional, a partir de espacios de socialización como la escuela. En este sentido, es coherente rescatar la posibilidad de poder educar, bajo el libre derecho de la construcción autónoma y consiente de la corporeidad, la cual confiere, de manera particular, identidad al sujeto, y comprende los escenarios relacionales en los cuales se encuentra inmerso el mismo, dando paso a la diversidad.

De forma complementaria, la Ley General de Educación⁴ en sus artículos 5, 13, 16, 56, 76 y 92, plantea la obligación de generar espacios de formación que permitan, en primera instancia, el libre desarrollo de la personalidad y, a su vez, el fomento, desarrollo y respeto por la identidad sexual, étnica y cultural. Asimismo, los procesos educativos en edad pre-escolar, deben posibilitar en los sujetos el reconocimiento de sí mismo y la construcción de su identidad y

³ Recuperado de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

⁴ Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

autonomía⁵. De ahí que, la responsabilidad ético-política de los docentes para con sus estudiantes, sea un principio fundamental por el papel que cumplen en la construcción de sentido existencial de los mismos. Es por esto que, la pretensión de este PCP, está centrada sobre los procesos de formación humanizadores, a través de espacios de libertad en la escuela para la construcción de identidad.

Macrocontexto

Identidad: una construcción de sentido existencial.

En primera instancia, es importante interpretar lo que es la identidad para poder dar paso a los elementos constitutivos de su construcción. A saber, cuando se habla de identidad, se reconoce como “un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (Larraín, 2003, p. 32), logrando conferir sentido a su existencia; refleja la significación de lo que es cada uno en su desarrollo cotidiano, dentro de los contextos que hacen parte de su historia, por lo que no es fija, finita, ni totalmente terminada, sino todo lo contrario, es inacabada y se encuentra en vías de hacerse. En ese sentido, “la construcción y revisión de la propia identidad no es una tarea que pueda darse (nunca) por finalizada, sino que irá reapareciendo y modificándose según los diferentes momentos vitales del individuo y los eventos históricos que le toque vivir” (Alsina y Medina, 2006, p. 126).

⁵ Para más información, revisar anexo C

Al ser este proyecto una apuesta de transformación pedagógica desde la EF, se presenta la oportunidad para repensar la conceptualización y el reconocimiento de la identidad, más allá de la visión fragmentada hecha de la misma, desde aspectos tales como lo nacional, regional, étnico, religioso, político, sexual, etc., los cuales la ubican como una etiqueta del sujeto, dependiendo el escenario en donde se ubique, negando la visión integral y hermenéutica, que de por sí, es en la que se inscribe este proyecto. No obstante, los aspectos puestos en mención, constituyen la red de sentidos sobre la cual se empieza a entretejer el conjunto de significados que hablan del sujeto, junto con el contexto, la cultura, las relaciones sociales, las experiencias y la interpretación de la realidad. Por consiguiente, y desde una postura alternativa que amplía la visión de lo humano:

La identidad se refleja en lo que está siendo el sujeto, es decir, la resultante de lo que ha sido y de lo que desea ser. Por ello, más que definirla, se adjetiva, se le connota y denota. La identidad corresponde al resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria vital. Este proceso es vivenciado por el sujeto en tanto actor singular de una situación social determinada (Toledo, 2012, p. 47).

En ese sentido y de forma complementaria, la declaración de los postulados de Alicia Grasso, reconocen a la identidad cómo “el conjunto de rasgos propios de un individuo (...) frente a los demás; la conciencia que tiene una persona de ser ella misma y distinta de las otras” (2009, p. 314), convirtiéndose así, en la integralidad manifiesta del ser, o lo que en otras palabras sería, la expresión de la corporeidad del sujeto, mediada por la motricidad como declaración trascendente de su existencia. Siguiendo esta línea, desde el estudio hecho por José Hernández Moreno sobre la obra de Giddens, la identidad se presenta como un proyecto reflexivo del yo,

que se construye en la reflexividad y en la auto-observación continua de la propia trayectoria (Ruiz, 2010) y a su vez, puede ser entendida, como lo menciona Castells en la obra de Ruiz, como una fuente de sentido y experiencia (2010). En consecuencia, y reuniendo las concepciones en mención, para este proyecto, la identidad es la construcción de sentido existencial dada desde la apropiación simbólica que hace el ser, de sus experiencias, la cual se manifiesta desde la multidimensionalidad como esencia, integralidad y forma particular de ser y estar en el mundo. Por tanto, es ésta, el factor fundamental para el reconocimiento intersubjetivo, el cual permite dar cuenta, por medio de la socialización y la experiencia, que ha sido de la persona y de la constitución de su ser.

Ahora bien, hablar de identidad es entenderla como una trayectoria en constante construcción. Por tanto, esta se entiende como aquel proceso mediante el cual interaccionan el escenario relacional (de orden social, material y cultural) y la narrativa de sí (corporeidad, motricidad, experiencia e historicidad), dando paso a la emergencia de la identidad, siendo estos, los dos constituyentes fundamentales que caracterizan este proceso esencial en la vida de las personas.

El escenario relacional en la construcción de identidad.

El ser humano, en su naturaleza establece relaciones sociales constantes, dentro de los diferentes contextos que conforman su realidad; la familia como primera instancia y, con posterioridad, la sociedad en general, ya sea en la escuela o en diversos escenarios de la cotidianidad. Dichas relaciones constituyen y configuran los escenarios que posibilitan e influyen el desarrollo de la persona y las formas en que ésta establece las relaciones con el entorno, lo interpreta y lo significa. Según Taylor, “la identidad, entonces, es resultado de

interacciones negociadas en las cuales se pone en juego el reconocimiento” (cómo se citó en Marcús, 2011, p. 108) el cual está determinado por tres componentes fundamentales: relaciones de orden cultural, material y social (Larraín, 2003).

Cultural.

“Cultural, porque los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado esta culturalmente definido, tales como: religión, género, clase, profesión, etnia, sexualidad, nacionalidad que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad” (Larrain, 2003, p. 32). Son las dinámicas de transmisión de unas formas simbólicas de la cultura, dentro de la inserción de las nuevas generaciones a las sociedades, las cuales permiten al sujeto, identificar las distintas maneras de hacer, comportarse, relacionarse, pensar y comprender la realidad; siempre mediadas por el lenguaje y posibilitando movilizar un proyecto de identidad en el reconocimiento propio y por parte de los otros.

Material.

“Es material en cuanto los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo por su propio cuerpo; se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen” (Larraín, 2003, p. 32). En este sentido, las posesiones materiales constituyen un vínculo simbólico entre el sujeto y el objeto, y entre sujetos. Esto último hace referencia a lo que autores como Huber (2002), Bauman (1996) y el mismo Larraín (2003), llaman “comunidades imaginarias”, las cuales representan unos subgrupos sociales ficticios, caracterizados por el número y el tipo de posesiones materiales que se obtienen, convirtiéndose en una extensión de la personalidad permitiendo identificarse a sí mismo y relacionarse con los otros, entorno a estas dinámicas de posesión. No obstante, el factor

de relaciones materiales, implica el reconocimiento de la carga simbólica y representativa de un objeto o lugar en particular, por medio del cual, se puede transmitir un sentido de la existencia.

Social.

Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los otros en dos sentidos.

Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos (Larrain, 2003, p. 32).

En consecuencia, ese primer sentido hace referencia a como el sujeto se auto-determina en un proceso de recepción y posterior significación, mediado por las influencias socioculturales y como logra hacer parte de sí, los referentes externos con los que tiene contacto de manera constante. A su vez, el segundo sentido reconoce el factor individual en la construcción de la identidad y la necesidad de sentirse parte de algo y diferente de los otros.

El escenario relacional en la construcción de identidad da paso, y a su vez converge, con la narrativa de sí, debido a que esa condición de interacción desemboca, en esencia, en la elaboración de un plano autobiográfico e histórico, el cual da cuenta de un relato subjetivo de la realidad y, a su vez, permite interpretar como las experiencias se hacen corporeidad.

La narrativa de sí en la construcción de identidad.

Ahora bien, es importante reconocer que el ser humano posee la capacidad de acción, de experimentar y de narrar. A su vez, esta interpretación permite comprender que dichas capacidades, conllevan a que la identidad se construya de modo constante; es por esto que, “la identidad se construye a partir de mecanismos de autopercepción que se inscriben en el lenguaje, en el encadenamiento del relato, en el modo de narrarse a sí mismo y en las formas de narrar el

entorno” (Marcús, 2011, p. 110). Entonces, la narrativa de sí da cuenta del desarrollo personal e individual de la identidad, en donde convergen dos grandes elementos constitutivos del ser humano: la corporeidad y la motricidad como dimensión humana, teniendo en cuenta que, como menciona Manuel Sergio, “estamos, en efecto, en presencia de un verdadero glosario en el que básicamente no hay diferencia entre corporeidad y motricidad, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica” (cómo se citó en Grasso, 2009, p. 313). En ese sentido, “se hace posible sustentar la motricidad y la corporeidad como dimensiones centrales del ser, que a su vez, no pueden ser entendidas como realidades separadas, sino estrechamente imbricadas, en tanto es en la realidad corpórea, donde pueden determinarse el punto de partida y centro de acción de lo humano.” (Benjumea, 2013, p. 175). Es por esto que, es importante relacionar la narrativa de sí, como resultado del escenario relacional en la construcción de identidad, a partir de estos dos grandes elementos constitutivos, que ponen de manifiesto la complejidad del ser humano.

Si bien, estos dos grandes elementos dan cuenta de la totalidad del ser humano, es de suma importancia conceptualizar acerca de dos componentes complementarios, la experiencia y la historicidad, que articulan la puesta en escena de los dos anteriores y permiten contextualizar, con pertinencia, sobre los procesos de construcción de identidad, de modo específico, en el escenario de la narrativa de sí, reconociéndolos así, como factores fundantes del relato corporal.

La corporeidad.

Conceptualizar sobre corporeidad, implica superar los dualismos históricos que se han hecho sobre el ser humano. Estos han sido liderados por la psicología, la filosofía, la medicina, la religión, etc., como, por ejemplo, la división del ser en cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-

espíritu, por nombrar algunos. Así, estas divisiones se han convertido en un paradigma sociocultural, el cual ha permeado las distintas ramas del conocimiento, que dentro de sus principios destacan el estudio sobre el cuerpo, dando prioridad a un elemento de esa división sobre otro.

Es por esto que, al hablar de corporeidad, se hace referencia al reconocimiento del ser humano como una totalidad, por medio de la visión integrada de todo lo que lo caracteriza; lo biológico, lo social, lo cultural, lo histórico, lo afectivo, lo expresivo, lo mecánico, lo orgánico, etc. En consecuencia, la corporeidad es el puente entre lo físico y lo simbólico-existencial. En ese sentido:

El ser humano es cuerpo y tiene un cuerpo con tal o cual contextura, tiene unas vivencias y disposiciones vivenciales. Y, a la vez, está atravesado de sentidos, representa un punto de vista particular sobre el mundo, vive corporalmente el espacio y el tiempo. Y, puesto que el tiempo humano es histórico, su biografía es, también, una experiencia corporal. (Gallo, s. f., p. 304)

Por ende, lo particular y singular, propio de cada ser humano, es lo que caracteriza la corporeidad; es una construcción histórica subjetiva.

Teniendo claro esto, se puede afirmar que:

A partir de estas nociones podemos pensar la corporeidad como la construcción permanente con que soy y estoy en este mundo. Soy yo y todo lo que me identifica, lo que nos singulariza como individuos y como grupo. Somos, estamos y trascendemos en esta vida mediante nuestra corporeidad; ella es el conjunto de presencias que da cuenta de la identidad, por eso está presente aun cuando nosotros no lo estemos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad – como una carta escrita con nuestra letra,

un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que habitualmente decimos a los seres queridos, una foto o película con nuestra imagen, una camisa con nuestro olor – nos corporiza en el otro, en el mundo, aún después de muertos. La corporeidad es las manos y lo que ellas realizan; la lengua y lo que decimos; los pies, el modo de desplazarnos y el calzado que usamos; la boca y lo que elegimos comer; el físico que tenemos y la ropa que vestimos; los ojos y lo que registra la mirada; la nariz y el perfume recordado; la columna vertebral y la postura que adoptamos. Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica y que dice de mí (Grasso, 2009, pp. 313-314).

Es precisamente todo ese conjunto de aspectos constituyentes y característicos de la corporeidad de cada ser, los que manifiestan la identidad única e intransferible de los mismos, siendo resultado de las experiencias propias de cada quien, interpretando así, que la corporeidad no es inherente al desarrollo de la vida y se reconoce como un estado y un proceso constante.

Por consiguiente, “toda acción que realiza el sujeto –sea individual o colectiva, simple o compleja, cotidiana o excepcional, espontánea o planificada- se hace cuerpo, se corporeiza. También el territorio donde su existencia tiene lugar, moldea y modifica la corporeidad del sujeto” (Toledo, 2012, p. 54). Es por medio y desde la corporeidad, que es posible las relaciones intersubjetivas, que dan cuenta de la apropiación del mundo, su significación y posterior transformación, volviéndolo parte de sí mismo y de lo que lo identifica y, a través del cual, es factor de reconocimiento por parte de los otros. La corporeidad, es la forma particular de ser y estar en el mundo.

La motricidad como dimensión humana.

Al igual que hablar de corporeidad, hablar de motricidad como dimensión humana, es reconocer el esfuerzo de algunos campos del conocimiento, que han volcado sus intereses sobre

el movimiento y la motricidad humana, tratando de superar los reduccionismos donde se ha llevado el cuerpo y su movimiento, a una comprensión que prioriza lo físico y biológico y, conceptualizar esta dimensión, a partir de la complejidad del ser humano. En ese sentido, se trata de reconocer a ese “ser en movimiento, como una integralidad manifiesta, en un cuerpo sintiente y como realidad actuante en una complejidad. Ya no es un cuerpo que se mueve desde las explicaciones de leyes naturales Newtonianas, sino una corporeidad en movimiento.”(Benjumea, 2013, p. 150). Es por esta razón que, se da un salto conceptual que pasa de interpretar al movimiento como un mero desplazamiento en el espacio, al reconocimiento de la motricidad como dimensión humana desde la expresión de la realidad integral del ser humano.

Ahora bien, dicha comprensión, reúne las diferentes concepciones epistemológicas que han hecho las diferentes disciplinas, sobre el movimiento para algunas y sobre la motricidad, para otras. Entonces, enfoques como el de la biología que hacen énfasis al análisis del movimiento desde el carácter anatómico-funcional y al cambio de posición del cuerpo; como el de la neuropsicología que hacen una relación entre la cognición y el movimiento desde los principios de orden psicológico y motor; como el de la psicomotricidad que articula la interacción de fenómenos cognitivos, emocionales, simbólicos y sensoriomotrices como fundamento del movimiento; como el de la filosofía que establece una relación del hombre con el mundo y pone de manifiesto la corporeidad, la motricidad, la percepción, la gestualidad, la espacialidad y la temporalidad como elementos del sentido existencial; como el de la psicología que reconoce el movimiento en el orden de la conciencia y el pensamiento; como el de la antropología que analiza la evolución del movimiento, desde la relación del hombre con la cultura y como el de la sociología que enfatiza sobre los sentidos que dan cuenta del movimiento en la interacción

humana (Benjumea, 2013), constituyen, en complemento, la ciencia de la motricidad humana con el propósito de rescatar y dar protagonismo a la totalidad compleja del ser humano, integrando a su constitución lo físico, la imaginación, la sensibilidad, la fragilidad, los sentimientos, la corporeidad y la subjetividad, como rutas de significación del ser en el mundo.

Por consiguiente, la motricidad como dimensión humana, la cual expresa la totalidad de la corporeidad, “denota, manifestación, acción y comunicación de vida; implica inteligencia, sentido, intensión, conciencia y trascendencia. Integra en su compleja realidad de humanidad: cuerpo, mente, deseo, naturaleza, sociedad, cultura, contexto e historia, en una vinculación filo y ontogenética del ser.” (Benjumea, 2013, p.167). Ostenta una interrelación del aspecto motriz, afectivo, cognitivo, sexual, sociocultural, simbólico, ético-político, ideológico, expresivo y comunicativo en el individuo y, a su vez, implica una interacción con el otro, los otros y lo otro. Es en ese sentido que, como elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana, se encuentran la corporeidad, el movimiento humano, la percepción, la intencionalidad-conciencia, la temporalidad y la espacialidad (Benjumea, 2013), configurando la relación e interacción de la totalidad del ser humano, desde su existir y habitar en el mundo.

Como características esenciales de la motricidad como dimensión humana, que buscan rescatar la subjetividad y la corporeidad del ser humano, se encuentra la individualidad, como especificidad de cada ser desde su yo; la complejidad, como la realidad del ser en el mundo de la vida; los simbolismos, como los sistemas de signos creados en el cuerpo por la cultura; la creatividad, como una responsabilidad y compromiso individual; la interacción, como posibilitadora de una dinámica social e intersubjetiva; la contextualización, como todas las particularidades de cada contexto sociocultural; la historicidad, como la experiencia histórica del

transcurrir por la vida y la trascendencia, como el elemento clave para transformar la realidad y los espacios que se habitan. (Benjumea, 2013).

La experiencia.

La principal característica de la experiencia, es que sólo es posible en el transitar cotidiano del sujeto por la vida, en la cual es el mayor protagonista; es un factor que no se puede enajenar, independientemente de las condiciones culturales, materiales, sociales, etc., que influyen en ese transitar. Es la conciencia de la acción y la reflexión de las vivencias, las que hacen que emerja la experiencia, se construya el conocimiento y se reconozcan las características constituyentes de sí mismo, condensadas en la identidad. Por consiguiente, cabe aclarar que, la comprensión de experiencia evoca, de forma indiscutida, a la corporeidad; no es posible concebir la experiencia, ajeno a lo corporal, por lo cual “en esta visión se concibe lo corporal como la conjunción dinámica y reflexiva de la naturaleza humana con el entorno cultural, que constituye nuestra corporeidad, que es el mismo cuerpo vivido, una experiencia como ser en el mundo” (Mosquera, López y Arenas, 2016, p. 120).

En ese sentido “la experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable (...) La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, si no lo que nos deshace.” (Mèlich, 2012, p. 67), o lo que en palabras de Larrosa sería, “lo que nos pasa, nos acontece, o nos llega” (cómo se citó en Mosquera, López y Arenas, 2016, p. 123). Esto quiere decir que, la experiencia trae consigo etapas de transformación, donde algo llega y modifica la corporeidad y la forma en la que se de-construye y construye sentido sobre el mundo. La reflexión trae consigo aprendizaje y retroalimentación de las vivencias y de igual manera, enriquece y ofrece las herramientas

pertinentes para afrontar los desafíos de la vida. De igual forma, lo que sucede en la experiencia, es un acontecimiento significativo para la corporeidad. La Profesora Luz Elena Gallo, pone de manifiesto esta perspectiva, en la medida que comprende el acontecimiento “como un estallido de sentidos, algo (nos) pasa, algo hace experiencia en nosotros y nos sorprende, nos orienta hacia algo nuevo porque no nos deja igual que antes” (cómo se citó en Mosquera, López y Arenas, 2016, p. 124). En ese sentido, el acontecimiento es el fenómeno que constituye la experiencia en un escenario subjetivo.

La experiencia en sí misma depende, en esencia, de la subjetividad. Esta, por ser un suceso netamente reflexivo y personal, logra materializarse hacia el exterior, por medio de la transmisión, la narración y el testimonio, convergiendo, en consecuencia, en una etapa de aprendizaje; estos se convierten en los factores característicos fundamentales de toda experiencia. (Mèlich, 2012). Por ende:

[S]u valor es únicamente testimonial y ésta experiencia puede darse al otro, no en el sentido de que el otro pueda vivir mi experiencia o yo pueda vivir la experiencia del otro, sino en el sentido de que puede transmitir para que el otro pueda revivirla (Mèlich, 2012, pp. 71-72).

Entonces, este es un suceso y hecho que logra compartirse, comunicarse y expresarse, desde las particularidades únicas de cada ser y desde las maneras propias que ha logrado desarrollar cada uno, a lo largo de su existencia, a la hora de poder hacer llegar información sobre su vida a otra persona. De ahí que “al vivirse, al padecerse y al transmitirse, la experiencia necesita del lenguaje. Pero, ¿Qué lenguaje? ¿Cuál es el lenguaje de la experiencia? La respuesta a esa pregunta la dio hace muchos años Walter Benjamin: el lenguaje de la experiencia es el lenguaje de la narración” (cómo se citó en Mèlich, 2012, p. 72). Así que, al hablar desde este aspecto, no

interesa tanto el factor objetivo del relato, más bien, es de suma importancia la subjetividad e identidad del narrador. En ese sentido, “el enfoque biográfico-narrativo es una forma de traspasar, de resignificar una práctica corporal, para darle sentido de existencia, es decir, una experiencia que acontece en lo corporal” (Mosquera Domíng, 2016, p. 124), por tanto, es de reconocer la individualidad y particularidad en la construcción de sentido existencial, siendo, el sujeto, propio de narrarse a sí mismo desde su identidad.

La historicidad.

Hablar de historicidad es comprender la capacidad del ser humano para intervenir en la construcción de su propia historia y, cómo menciona Gallez, “para retornar reflexivamente sobre su pasado, proyectarse en el futuro y transformarse en sujeto histórico” (cómo se citó en Toledo, 2012, p. 45,) confiriéndole un propio sentido a la existencia, desde la experiencia y desde la interpretación de la estructura sociocultural a la que pertenece y con la que se identifica y diferencia. En ese sentido, la historicidad relaciona la historia cultural del colectivo, ya establecida, en la cual el sujeto se inscribe, y la historia personal de la cual él mismo se ha hecho cargo y está en vías de hacerse y construirse.

Por consiguiente, cómo lo afirma Mèlich, en tanto que seres humanos, es fundamental el reconocimiento del tiempo y el espacio propios de una tradición y una época de incidencia (2012) y partir de esto, cómo una forma de proyección en el mundo. Es en ese sentido que, uno de los aspectos característicos de la historicidad, recae en la importancia que el sujeto posee conciencia sobre la realidad que lo circunda y de esta manera, se convierta de manera reflexiva y crítica, en participe de la construcción de los escenarios que posibilitaran su desarrollo como ser

humano individual, desde su subjetividad y como ser humano social desde la interacción colectiva.

Al posibilitar prácticas y escenarios para la emergencia de la experiencia, se está dando paso, en paralelo, a la construcción de historia; se reflexiona sobre el pasado, se trabaja por el presente y se edifica hacia el futuro. Consigo, llegan cambios y transformaciones enriquecedoras y relevantes para la vida del sujeto y es de esta manera, en que él mismo se logra empoderar de las condiciones de su existencia. Es por esto que:

La experiencia puede ser rememorada y renovada. En ese sentido, está anclada en un tiempo y en un espacio. En toda experiencia vivimos el recuerdo del pasado. Pero en el recuerdo de la experiencia pasada se vive una nueva experiencia, una experiencia diferente, única y también en toda experiencia hay futuro, posibilidad de ser de otro modo, posibilidad de transformación, porque ninguna experiencia es definitiva, por eso esa posibilidad de ser no es una posibilidad de ser algo o alguien definitivamente (Mèlich, 2012, p. 68)

Desde esta perspectiva, se interpreta que los escenarios para la experiencia no se pueden enajenar ni limitar. La experiencia no estanca la constante construcción libre y autónoma del sujeto, que se da bajo su subjetividad y sus posibilidades; por el contrario, debe brindar las herramientas para reconocer que ha sido de su historia y así poder construir otra totalmente distinta o complementarla, siempre proyectándose hacia el desarrollo de su potencial como humano. En otras palabras, aquel ejercicio de reconocimiento histórico, aporta a la construcción simbólica de sentido que constituye la identidad.

Llegado a este punto, en donde se ha hecho mención acerca de la identidad y su construcción, es necesario situar toda esta caracterización en un espacio y tiempo específicos,

para lograr una aproximación a las dinámicas y formas en las que se sitúa la identidad. Por consiguiente, las siguientes preguntas pretenden orientar y contextualizar una realidad que desea ser problematizada, con la intención de develar algo de lo que incide en la construcción de identidad. En definitiva, ¿cuáles son las dinámicas sociales, culturales, económicas y educativas que, en la actualidad, han caracterizado, el escenario relacional, en el proceso de construcción de identidad? y ¿cuál ha sido su incidencia en la narrativa de sí?

La construcción de identidad en la Posmodernidad: factores de incidencia

El contexto de la problemática se desarrolla en la época de la posmodernidad, donde “los rasgos más notorios de la condición posmodernista, como pluralismo institucionalizado, diversidad, casualidad y ambivalencias, han sido creados, para decirlo así, “de pasada”, precisamente cuando las instituciones del modernismo replicadas fielmente en el modo modernista de pensar luchaban por el universalismo, la unidad y la claridad” (Bauman, 1996, p. 82). Estas condiciones crean un estado social de desequilibrio, en movimiento, no fijado ni determinado y en constante flujo, generando una percepción colectiva de incertidumbre. Razón por la cual, el ser humano no tiene precisión en determinar como, por ejemplo, reaccionará la economía a nivel global, o como garantizar la inexistencia futura de conflictos sociales; se le dificultará tener conocimiento acerca de cómo la cultura será transformada, producto de la acción de las nuevas generaciones. El mismo Bauman asegura, que en estos tiempos contemporáneos es difícil predecir y planear el futuro, debido a que no sabemos cómo reaccionará el ambiente, desconociendo como serán nuestras vidas años más tarde, influenciando directamente en nuestra

capacidad de proyección de vida⁶. Este ambiente posmoderno, imprevisible e incontrolado, se materializa en la presencia, de lo que Bauman (1996) denomina, “las agencias”, caracterizadas por portar consigo y ofrecer tentativamente las metas, orientaciones y significados de la vida; “mientras las metas se ofrecen más como atractivos potenciales que como obligaciones, y las selecciones por hacer estriban más en los atractivos que en la fuerza de coerción, el oficio de vida se desintegra en series de elecciones” (Bauman, 1996, p. 86). Entonces, desde la perspectiva del problema, las principales agencias que tienen mayor influencia en los procesos de construcción de identidad son, el consumismo y el instrumentalismo de la educación; ejercen ideológicamente, una modificación del sentido común de las personas, convirtiéndose en referentes de seguridad y estabilidad, ante la imprevisibilidad y falta de certeza de lo que puede llegar a pasar más adelante. La serie de elecciones, que fundamentan la existencia de las agencias proclaman, por consiguiente, la autonomía y la libertad del sujeto para auto-establecerse y auto-construirse. Estos dos últimos procesos en mención, hacen alusión, por un lado, al momento en que de manera autónoma el sujeto, determina el sentido de como desea ser y estar en el mundo y, por otro, las acciones concretas que realiza para lograr eso.

La agencia del consumismo: el estilo de vida y la búsqueda de estatus social.

Los procesos de auto-establecimiento y auto-construcción, por la misma condición posmoderna, no tienen un plan fijo y establecido, únicamente actúan en respuesta a unas orientaciones, que sirven como guías, presentadas por las agencias (Bauman, 1996). En la actualidad, una de las agencias que mayores focos de orientación ha brindado a los sujetos en

⁶ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=X4YGdqgCWd8&t=4s>

estos procesos, es el consumismo, el cual ha operado de forma particular, en las diversas estructuras socioculturales. Dicho consumismo ha logrado mercantilizar el deseo, el placer y las experiencias ilusorias de los sujetos, en una búsqueda incansable por la felicidad, desde las posesiones materiales y simbólicas. Más aún, es la elección por la búsqueda de esa felicidad, la que permite poner en juego la supuesta autonomía y libertad, como herramientas de las agencias, en una nueva forma de administrar y condicionar la vida de los sujetos. Es así como, afirma Lipovetsky:

La civilización del bienestar consumista ha sido la gran enterradora histórica de la ideología gloriosa del deber. En el curso de la segunda mitad del siglo, la lógica del consumo de masas ha disuelto el universo de la homilía moralizadora, ha erradicado los imperativos rigoristas y engendrado una cultura en la que la felicidad predomina sobre el mandato moral, los placeres sobre la prohibición, la seducción sobre la obligación. (...) Se ha edificado una nueva civilización que ya no se dedica a vencer el deseo sino a exacerbarlo y desculpabilizarlo: los goces del presente, el templo del yo, del cuerpo y de la comodidad se han convertido en la nueva Jerusalén de los tiempos postmoralistas. (cómo se citó en Barbero, 1998, p. 12)

Por consiguiente, las nuevas sociedades están siendo gobernadas desde un estado de consumo, que se gesta a nivel transnacional, en un intento por globalizar sus discursos y homogeneizar las sociedades. Todo esto se evidencia:

[E]n el conjunto de creencias, valores, normas, formas de ser, etcétera, imperantes en las zonas privilegiadas de esta aldea o, más bien, mercado global de complejas e inestables interdependencias en que se ha convertido el mundo de nuestros días gracias, sobre todo, a las tecnologías de la comunicación y a las necesidades de las grandes corporaciones transnacionales financiero/industriales.” (Barbero, 1998, p.12).

Lo que quiere decir que, es sobre la identidad, en donde recaen todas aquellas influencias de orden totalizador, generalizadas por el consumo, generando unas disposiciones colectivas, que materializan las referencias otorgadas por la aldea global; constituyen unas formas específicas de ser, hacer y desarrollarse, cómo individuo y en sociedad, materializadas a partir de unos discursos que se incorporan, en el sentido existencial construido por el sujeto.

Los discursos de la agencia del consumismo.

Con respecto a esto, el lenguaje de consumo en tiempos posmodernos, se representa en unos discursos particulares, los cuales traen consigo unos significados idealistas, de orden simbólico, acerca de la existencia, el cuerpo y las prácticas específicas, necesarias para poder aproximarse a estos campos de ambición. Por un lado, se encuentra la búsqueda del *estilo de vida*, en donde:

El cuerpo humano es la forma al cual las disposiciones comerciales de consumo, han privilegiado para crear necesidades en los sujetos; estas necesidades van desde cirugías, formas de vestir, entrenarse, hasta el color de las lentes de contacto que quiera exhibir para encontrar en ellas sensaciones de felicidad, agrado y estima. El consumismo se convirtió en estilo de vida. Al tener acceso a un servicio, los sujetos se reconfiguran para ser consumidores, sujetos de y para el consumo. (Pacheco, 2012, p.70)

Así pues, este estilo de vida, es una forma superficial de alcanzar el bienestar individual. Las distintas marcas de ropa deportiva, los productos alimenticios, el fitness y sus centros de acondicionamiento, por mencionar algunos, se han encargado de estereotipar un tipo de sujeto, el cual únicamente se puede alcanzar, por medio del consumo desmesurado de los mismos. En consecuencia, es así como:

Nuestra sociedad impone como patrón corporal el aspecto joven, delgado, musculoso, limpio...y ofrece los productos y tratamientos para lograrlo: comidas, bebidas, vestimentas, accesorios,

automóviles, casas y estilos de vida. Todo lo consumible para fabricar la persona de fantasía que los medios muestran.

El mensaje es claro: si se compra y se utiliza lo que se ofrece, se obtendrá la alegría, prosperidad, plenitud y felicidad que ostenta el modelo publicitario (Grasso, 2009, p. 308).

Es de esta manera, como se evidencia la puesta en marcha de innumerables discursos, los cuales buscan la participación incontrolada en prácticas de consumo; se ha jugado, de diversas maneras y por medio de múltiples estrategias y escenarios, con la autonomía e imagen personal de los sujetos, siempre pensando en una excusa, cada vez más creativa, que permita por medio del consumo, el encuentro con un estilo de vida aceptado de manera socio-cultural, por una sociedad que, poco a poco, adquiere más características de superficialidad.

Por otro lado, aparece la *búsqueda de estatus social*, caracterizada por las posesiones materiales y simbólicas; lo que García Canclini denominaría “comunidades interpretativas de consumidores” (cómo se citó en Huber, 2002, p. 108), en donde se gestan las categorías sociales que confieren estatus. Por ejemplo, adquirir una determinada marca o referencia de moto, ubican al sujeto dentro del grupo de los “moteros”, inclinándolo hacia determinados comportamientos que lo diferenciarían del resto. Esta categoría social, confiere identidad, en las relaciones intersubjetivas dadas con los demás, por medio de los bienes materiales.

En consecuencia, como afirma Foucault, todos aquellos discursos se materializan a manera de tecnologías del yo, en donde los individuos por sí mismos o por medio de otros, perpetran sobre su cuerpo y su alma, ciertos pensamientos y formas de actuar, en búsqueda de felicidad, permanencia y trascendencia (cómo se citó en Pacheco, 2012). La finalidad de vida, entonces, es pensar en el consumo y el tener, para “poder llegar a ser”, legitimando así, el sentido de la propia

existencia, adoptando, de modo esporádico, por medio de la imagen y las acciones, su identidad. Esto, en su trasfondo, garantiza el sostenimiento de unas relaciones comerciales, por medio de las lógicas y necesidades económicas e industriales.

El ambiente económico y la globalización.

Por otro lado, ha sido la economía, entendida como la ciencia encargada de buscar, estudiar y generar los medios más eficientes, para compensar las necesidades humanas, en términos materiales (Pacheco, 2012), la que se ha encargado de dar forma a esta agencia del consumo, intencionalizándola, en condición implícita, y dotándola de unos discursos y metas particulares mencionados anteriormente. Todas estas condiciones dan muestra, cómo menciona McLaren, de la subordinación ejercida por la clase dominante, a través de la violencia simbólica, la cual provoca la suscripción inconsciente de los sujetos, a unas prácticas hegemónicas, como formas de perpetuar sus valores e intereses (2005). Entonces, se interpreta que los procesos de auto-establecerse y auto-construirse, son otra manera de administrar la vida de las personas y se presentan configurando las formas en las que se construye la identidad.

Como fenómeno mundial, para lograr proliferar las distintas agencias (Bauman, 1996) y sus metas y significados de vida que promueven, aparece la globalización la cual “enmarca procesos de interdependencia entre naciones con intercambio de capital financiero, tecnología, conocimiento, servicios, bienes, cultura, discursos, prácticas y economía” (Pacheco, 2012, p. 45). Recordando a Bauman (2009), la globalización hasta el momento ha sido negativa y desde sus fuerzas de acción como el capital, la información, el comercio, etc., ha hecho que se esfume el factor primordial que caracteriza la soberanía de los estados-naciones reafirmando la incertidumbre en torno a la realidad, instaurando el ambiente posmoderno incierto.

La globalización, en sus procesos de divulgación del entramado de agencias orientadoras de vida, como el consumo ya mencionado, se inmiscuye, de manera fehaciente, dentro de las estructuras culturales, debido a que, “lo que se globaliza no son únicamente las instituciones políticas y las estrategias económicas sino también las ideas y los patrones socioculturales de comportamiento” (Huber, 2002, p. 12). En ese sentido, las culturas pierden sus rasgos de “pureza” y se convierten en mezclas o culturas híbridas (Huber, 2002), entendidas como el constructo del choque cultural, posibilitado por la movilidad constante de la sociedad global y su intento transnacional de homogeneizar a los sujetos, por medio del consumismo y sus discursos, y por las características propias de vida de las culturas locales. Dichas culturas híbridas, alimentan la incertidumbre existencial y promueven con más fuerza los discursos y orientaciones de vida de la aldea global, dando paso a nuevas y constantes formas particulares de comprensión de la vida y la realidad. En ese sentido, la cultura en estas circunstancias, como menciona Rodríguez, es un:

[C]onjunto abierto y complejo, en ocasiones contradictorio, de pautas de pensamiento, emoción y conducta que determinados actores sociales, con poder para ello, pretenden concretar y atribuir a un colectivo con el fin de caracterizarlo y de dotarle de una identidad ideal (cómo se citó en Alsina y Medina, 2006, p. 134).

Es decir que, es en el juego de transmisión simbólica, mediado por la cultura y la sociedad, en donde los actores mencionados, influyen de forma relacional, en la construcción de identidad.

En este contexto, en el cual la agencia del consumo ha orientado las metas y significados de la vida de los sujetos, por medio de los medios masivos de comunicación, afirma Barker:

En la era de la globalización, la televisión es vital para la construcción de identidades culturales (...) la televisión global no reproduce simplemente una cultura dominante o hegemónica con sus identidades asociadas de una manera clara y tajante. Antes bien, la relación entre globalización, televisión e identidades culturales es una relación compleja, en la que entran en liza toda una serie de identidades diversas, desde identidades étnicas o religiosas de carácter absolutista hasta identidades interculturales de carácter híbrido. En efecto, en el contexto de la globalización, tanto el movimiento físico de los pueblos como la distribución electrónica de la 'cultura' contribuye al desarrollo de dichas identidades híbridas (cómo se citó en Alsina y Medina, 2006, p. 142).

Entonces, por ejemplo, como asegura Huber, sectores transnacionales como Coca Cola, McDonald's, Malboro, Pepsi, Disney, etc., publicitan y masifican ciertos valores de libertad, juventud y estilos de vida (2002), proliferando unos ideales que ubican al sujeto en dependencia, pero que en su trasfondo, se presentan como deseos y "libertad para actuar" y unas metas a alcanzar, aunque ajenas y mediadas de manera implícita, para lograr el auto-establecimiento y la auto-construcción. Es por esto que, en un contexto más próximo, afirma García Canclini, "los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas" (1990, p. 71). En consecuencia, existe una confusión para responder con convicción, ¿quién soy?, ¿a dónde pertenezco?, ¿quién quiero ser? y ¿quién debo ser?, siendo la identidad el baúl de las respuestas; la cuestión radica en que "quizá estemos en un momento de paso y de tránsito en el que las antiguas formas de construir el sentimiento de arraigo y pertenencia se estén perdiendo, para dar paso a identidades fluidas, móviles, inestables y menos seguras (...) hay quien habla de la identidad como de "ficciones" culturales en continuo cambio y movimiento"

(Alsina y Medina, 2006 p. 130), interpretando de esta manera que la identidad como “la construcción de sentido existencial” (Guitart, Mediburu y Gómez, 2010, p.3), pasa por un estado amorfo e inseguro por la inestabilidad histórica de la realidad actual.

Dicho análisis social, económico y cultural de la construcción de la identidad, en épocas actuales, lleva a reconocer, como manifiesta Toledo, a un sujeto narcisista, el cual agota toda lógica de acción colectiva y desde la autorrealización y la autonomía, percibe el consumo, para la estetización de su existencia, ciertamente despolitizado y ahistórico, y un sujeto del sufrimiento social el cual es víctima de la dependencia, la dominación y de toda la estructura social y cultural que lo afecta de forma indiscriminada (2012). Todas estas características del sujeto, dan cuenta de la constitución de una identidad enajenada e inestable, la cual prioriza unas intenciones y unos procesos externos al ser, dejando de lado la corporeidad, la subjetivación, la reflexividad, la historicidad y la experiencia, como escenarios primarios del desarrollo de la persona y de su narrativa de sí, en su conformación de identidad.

La agencia del instrumentalismo de la educación.

Cuando muchos de los procesos de globalización recaen en una economía de mercado internacional, caracterizada por ser un sistema económico, en el cual se busca obtener beneficio desde la relación oferta-demanda, sin regulación alguna (Pacheco, 2012), se determinan las maneras más precisas y eficaces para facilitar la producción y el consumo, desde una lógica capitalista, las cuales garantizan la consolidación de la aldea global, en los procesos de interdependencia entre naciones. Dichas maneras, están pensadas desde la conformación y el consenso de unos objetivos comunes planteados por instituciones intergubernamentales,

producto de asociaciones voluntarias entre Estados. Estas organizaciones, poco a poco fueron interviniendo en función de la modificación de las políticas educativas nacionales, para de esta manera asegurar sus intereses económicos particulares. Si bien, la educación es por excelencia, el medio socializador de la cultura y por medio del cual se instauran las nuevas generaciones en la sociedad, “el sistema educativo, formal e informal, es un propagador y transmisor de los códigos de vida colectiva y, por lo tanto, está ligado orgánicamente a las modificaciones culturales” (Arboleda, 1993, p.82), modificaciones que en este caso dependen de la versatilidad de la globalización y de las pretensiones de la oferta y la demanda. En ese sentido, la educación sufre transformaciones estructurales e institucionales y se configura bajo los procesos económicos y el pensamiento capitalista. En consecuencia, dichos procesos económicos “describen el análisis del comportamiento de las personas de acuerdo a un mercado en donde la oferta y la demanda fluctúa entre bienes, capitales y servicios que en ocasiones no se ven, pero están allí” (Pacheco, 2012, p. 40). Es la educación, entonces, un servicio público e instrumental que, dependiendo las realidades mercantiles y económicas, debe ser utilizada e intencionada con el fin de satisfacer las demandas nacionales para su consolidación dentro de la aldea de orden global.

Por consiguiente, es bastante importante mencionar con detalle, cuales son las causas para que se gesten esta realidad económica y mercantilista de la educación, que apunta con preferencia, a la formación de sujetos instrumentales para el trabajo.

Instituciones internacionales que influyen en la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han sido, por lo general, las organizaciones intergubernamentales especializadas en educación y las cuales han

coordinado sus recursos, objetivos y acciones, con el interés de alcanzar objetivos comunes en este contexto. Es así, como reconocen que “la educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible” (Manifiesto de la Educación para el siglo XXI, UNESCO⁷), legitimando el papel humanizador y transformador de la educación en la vida de las personas. Esta organización, dentro de sus principios de acción, ejerce el liderazgo a nivel mundial y regional, dentro del ámbito educativo, para reforzar los sistemas educativos y responder a los desafíos mundiales por medio de la enseñanza. Por su parte, la UNICEF, “tiene la convicción de que la educación de calidad constituye un derecho de todos los niños, tanto en los países en desarrollo como en las zonas de conflicto y crisis. La educación es la llave de las oportunidades”.⁸ Esta inclinación pone de manifiesto, el despliegue de sus acciones, disposiciones y todos sus potenciales hacia la educación y como desde su problematización e intervención, se piensan procesos de desarrollo del potencial humano. Es por medio de un sinnúmero de iniciativas, como, por ejemplo, el desarrollo de los adolescentes, la igualdad de género, la inclusión social, la comunicación para el desarrollo, entre otras, que se desea, por medio de la educación, materializar sus fines hacia significaciones alternas de la infancia y la sociedad en general. En consecuencia, son organizaciones que han encaminado sus propuestas y objetivos, hacia la solución de problemáticas mundiales, desde las lecturas hechas de las realidades, interpretando que la educación es una herramienta fundamental para lograr las metas pensadas.

⁷ Recuperado de: <http://es.unesco.org/themes/education-21st-century>

⁸ Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/education/>

Ahora bien, existen, en condición alterna y complementaria, otras organizaciones de orden internacional, las cuales poseen una estructura institucional propia y, por ende, desde sus campos de acción, una propia visión de la educación. En ese sentido, el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), son las grandes reguladoras de orden económico, que tienen un peso importante a nivel mundial y por lo tanto también en los procesos de globalización, a las cuales las naciones ponen como referentes, debido a que brindan las condiciones necesarias para no perderle el paso a la aldea global. En cuanto a la educación, como menciona Pacheco, estas organizaciones, por medio de foros, conferencias, congresos y consensos, legitiman cierto tipo particular de políticas públicas reconocidas internacionalmente y pactadas bajo unos intereses peculiares de orden económico y mercantil (2012). Por ejemplo, como menciona Bidaurratzaga, El consenso de Washington, en donde el FMI y el BM, por medio de reformas estandarizadas, deseaban intervenir en el funcionamiento de todos los países en desarrollo azotados por la crisis de los años sesenta, especialmente los países del sur devastados por la deuda externa, a través de la condicionalidad de orden macroeconómico, en vinculación directa a la financiación, que podrían posibilitar dichos organismos. Dentro de las reformas estándar, a nivel económico, se gestaron un conjunto de políticas internacionales, dentro de las cuales se destacaban la privatización de empresas públicas, la inversión extranjera directa dentro del sector local de las naciones y la desregulación de los mercados laborales internos (s. p.). En consecuencia, las naciones del sur, en concreto, entrarían a depender de las regulaciones internacionales, en el orden, social, económico y educativo, para atender de manera fugaz y eficaz, las crisis fiscales y así asegurar un estado de bienestar nacional en tanto que global. Otro de los ejemplos claros, en donde organizaciones

económicas han influenciado la estructuración del sistema educativo en el orden nacional y global, es el informe de la OCDE de 1987 sobre las universidades, a las cuales les delega 10 funciones principales:

[E]ducación general post-secundaria; investigación; suministro de mano de obra calificada; educación y entrenamiento altamente especializados; fortalecimiento de la competitividad de la economía; mecanismos de selección para empleos de alto nivel, a través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; prestación de servicios a la región y a la comunidad local; paradigmas de aplicación de políticas nacionales (ejemplo; igualdad de oportunidades para mujeres y minorías raciales); preparación para los papeles de liderazgo social (cómo se citó en De Sousa, 1998, p. 227).

El citado informe, en muchas de las funciones que menciona, denota la preocupación de la OCDE, por mencionar solo una organización, por suministrar las bases educativas para la formación de individuos para el trabajo, los cuales sean capaces de responder a unas exigencias de producción, aportando laboralmente, a las necesidades económicas de la nación y así poder superar las crisis fiscales, aludidas con anterioridad.

En consecuencia, como afirma el Profesor Carlos Pacheco:

Hoy el contexto educativo se basa en una serie de controles, dispositivos y parámetros que regulan su hacer, su gestión y financiamiento a nivel mundial (...) Al hacer parte de la economía de mercado, la educación debe sujetarse a las políticas, leyes y discursos que ésta le imponga, tanto así, que ha tenido que relegar su discurso académico, pedagógico y filantrópico a otras instancias para asimilar los discursos colonizadores de lo financiero, lo rentable, lo métrico y eficiente; ejemplo de esto son los indicadores de logros, indicadores de gestión, los logros, las competencias, los estándares, las estadísticas, etc. (2012, pp. 46-47-48)

Todo esto ha llevado a modificar la realidad educativa, desde los procesos, fines y relaciones, y en todos los niveles en que se presenta, primaria, secundaria, universitaria, técnica y demás. Se han infiltrado, de igual forma, las lógicas y discursos empresariales y administrativos, las cuales tienen como referente supremo a la economía; principios como la eficacia, la excelencia, la eficiencia, el rendimiento, la competencia, la calidad, etc., dan cuenta hoy en día de un control técnico en la realidad de las aulas, de las finalidades laborales de la educación, de la instrumentalización de la misma y de los sujetos que allí se gestan.

El control técnico en la educación.

El teórico crítico Michael Apple, en su texto *Teoría crítica y educación* (1997), reconoce como se gesta una educación económica, a partir de la intromisión de la industria dentro del ámbito educativo. Es allí donde se hacen evidentes las fuerzas y las habilidades del capital, para dirigir sus poderíos e impulsos, en épocas de crisis económicas. Por ende, unos de los principios de dicha educación, es pensar en la capacitación docente para formar estudiantes según las necesidades de la industria. A partir de esta realidad, Apple, hace alusión a dos momentos o fenómenos importantes, causales de la reconfiguración de la educación. Por un lado, el desadiestramiento y por otro, el currículo pre-diseñado y el readiestramiento, como formas de control técnico empresarial

Desadiestramiento.

A rasgos muy generales, se reconocen diversos mecanismos para la extracción de la fuerza de trabajo de los individuos y ha estipular, de igual manera, como debe ser utilizada. Dichos mecanismos se evidencian desde las lógicas del control empresarial: el control simple, como la orden directa, el control burocrático, como las formas implícitas que denotan la jerarquización de

las relaciones sociales y el control técnico, que busca operativizar la participación del trabajador desde la ejecución específica de unas tareas particulares (Apple, 1997). Este último, es sobre el que se hará profundidad, debido a su relación estrechamente obvia con el instrumentalismo de la educación y dentro de esta la formación para el trabajo. En este sentido, el proceso, el trabajo y el producto, se redefinen y se especializan desde un conocimiento específico, dando prioridad a las maneras concretas en que se deben llevar a cabo las funciones; es así como trabaja el control técnico. Dicho control en mención, desencadena una serie de fenómenos concretos en la determinación del rol del trabajador. El desadestramiento, entonces, requiere tomar trabajos complejos, con alto grado de habilidad y toma de decisión, para traducirlos en acciones concretas con resultados específicos, necesitando de personal menos adiestrado y por ende menos costoso, a los cuales se les pueda exigir más, explotar más y, a su vez, desgastar en exceso procurando mayor producción en serie (Apple, 1997). Se deslegitiman las habilidades y destrezas adquiridas y de igual forma, las experiencias construidas, para poder dar paso a un escenario de dependencia y de instrumentalización dependiendo las exigencias de la industria. Por su parte, el desadestramiento del maestro, dentro del ámbito educativo, conlleva a evidenciar un atrofiamiento de las destrezas pedagógicas por la presencia de las visiones ideológicas del empresariado. Entonces:

Las habilidades que el maestro solía necesitar, que eran consideradas esenciales para el oficio de trabajar con niños –tales como la discusión y el planeamiento del curriculum, el diseño de la enseñanza y estrategias curriculares para individuos y grupos específicos, basados en un conocimiento profundo de estas personas- ya no son tan necesarias. Con la gran afluencia de material pre-diseñado, el planeamiento se ha separado de la ejecución (Apple, 1997, pp. 20-21).

Currículo prediseñado y readiestramiento.

Es en ese punto, donde aparece el readiestramiento. Una vez se han discriminado las particularidades esenciales del trabajador, se prosigue a adiestrarlo en dependencia con las nuevas necesidades industriales y tecnológicas. La ejecución de técnicas específicas para operar maquinas, es el principio de esta forma concreta y fundamental del control técnico. Al no poseer mayor capacitación y al ser menos prescindible para ejecutar la labor, su función se denigra y se desvaloriza. Ejemplo concreto de los procesos de readiestramiento en la educación, es la implantación de currículos pre-diseñados, que como señala Apple, es donde ya vienen estructurados los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación por agentes externos a la situación educativa; se precisa todo el material que debe ser usado y hasta las palabras y respuestas que deben dar maestros y alumnos; se reducen las conductas y se encasillan por medio de la aplicación de test evaluativos en la búsqueda de habilidades apropiadas (1997). Este reduccionismo de la labor docente, conlleva a que la formación de los alumnos, sea en consecuencia, un producto especificado desde el inicio, resultado de la promoción industrial dentro de las aulas educativas. Es así, como los discursos y prácticas dentro de la escuela, centraron su estructura en el qué y cómo enseñar, dejando de lado la persona que aprende (Ruiz, 2011). Entonces, siguiendo los aportes de Mariel Ruiz:

La preocupación por cumplir con los objetivos pedagógicos descubre las articulaciones entre lo prescrito y lo posible, y muestra cómo la necesidad de responder a la voz autorizada de un discurso hegemónico no logra desprenderse del “deber” para transformarse en un “dejar ser”. La escuela opera bajo el presupuesto de encarar la tarea de educar como una maquina disciplinaria del hacer (Ruiz, 2011, p.45).

Por ello, prueba concreta de la estandarización educativa, a partir de discursos y prácticas hegemónicas dados por la economía, en particular, es el reconocido Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, las reconocidas pruebas PISA, las cuales evalúan a aquellos alumnos que están por finalizar la educación obligatoria, con el objetivo de evidenciar hasta qué punto pueden participar de manera plena en la sociedad del saber (OECD⁹). De manera que, todo esto es una clara respuesta a la preocupación por la homogeneidad mundial de las poblaciones, por el excesivo esfuerzo por que las misma entren y se posicionen dentro de la aldea global, por la necesidad de que todos trabajen hacia objetivos comunes, por el principio neoliberal de libre mercado, sin fronteras, ni límites morales ni ético-políticos. Estas pruebas pretenden evaluar el rendimiento de los estudiantes de diversos países, todos atravesados por los mismos criterios, categorizando y clasificando, a partir de unos estándares de calidad, para determinar el nivel de educación en el cual se encuentran ellos mismos y en general toda la nación. Es un eminente discurso reduccionista del acto educativo. Por esta razón, se privilegian unas áreas del saber, como lo son las matemáticas y las ciencias, en un intento por la racionalización del saber. Todas estas son razones del por qué se redefinen los debates educativos, en torno a que conocimiento debe ser el apropiado enseñar, sobreponiendo de forma arbitraria, unas áreas del saber, científico y natural por supuesto, sobre otras, deslegitimando las de corte humanista, en correspondencia a las exigencias de producción, las cuales se posicionan como únicas verdades y es la educación el medio más eficaz para poder satisfacerlas y suplirlas.

⁹ Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Formación para el trabajo.

Todo lo que hasta el momento se ha mencionado, son causales de la inclinación de la educación sobre la búsqueda de una formación que posea el nivel y la calidad necesarios para la productividad y las aspiraciones individuales de los ingresos laborales. Se ha idealizado el trabajo, por ende, la masificación de la educación ha ayudado a legitimar estas prácticas y discursos. “Por supuesto los pobres, más que los ricos, dependen de su trabajo para subsistir, de suerte que la educación tiene más “valor de escasez” para el pobre que para el rico (Gómez, 2000, p. 33), de ahí que, se facilite el acceso a los programas de capacitación técnica, administrativa y empresarial, como elemento de subsistencia y como falso ideal de materializar “el derecho a la educación”.

El trabajo y la educación, se conjugan en una contradicción dialéctica, en la medida que la educación es el determinante del “nivel”, la “calidad”, la “cualidad” y la “capacidad del trabajador; inversamente, toda educación es una educación para el trabajo; hay una creación e interdependencia recíproca entre opuestos, los cuales no podrían funcionar el uno sin el otro (Gómez, 2000). El Doctor Gómez Buendía asegura, que al sistema escolar, dentro de sus funciones, le compete una formación más amplia, más general y abstracta, por lo que:

La escuela debe formar para la empleabilidad y la empresa para el empleo. Este principio es aún más válido cuando la velocidad del cambio técnico es tal que los contenidos de las ocupaciones se modifican continuamente, de modo que un saber concreto y particular ya no es suficiente para ejercer el empleo que hasta ayer parecía rutinario, es decir específico y concreto. (Gómez, 2000, p. 40)

Esta postura, bastante pertinente por cierto, la complementa el profesor Boaventura de Sousa Santos, cuando menciona la presencia del generalismo, en una formación no profesional, de corte

pluriprofesionalizado (1998). En consecuencia, cita a la OCDE aseverando que, por ejemplo, la Universidad prefiere “la preparación amplia para una gran variedad de condiciones subsecuentes impredecibles en detrimento de un entrenamiento específico para una tarea que, en cinco, diez o veinte años puede que ya no exista” (Citado por De Sousa, 1998, p. 239). Estas aseveraciones, son cuenta clara, de las iniciativas que ha tenido la influencia de la economía, la industria, la empresa y el mercado sobre la educación, en su preocupación de una formación eficaz y eficiente para el trabajo, desde la adquisición de técnicas necesarias para la ejecución de todo tipo de labores que dependen de la versatilidad y ambigüedad del contexto. El ser “inservible” o “in-útil” no es una opción, por eso la preferencia hacía ese tipo de prácticas, donde el capital arrasa con toda su fuerza y coacciona por medio de las instituciones públicas, como lo es la escuela.

La educación, desde esta perspectiva, es procesual y secuencial. Desde los primeros años de escolarización, hasta los últimos años de Universidad, se ha pensado el sistema educativo con miras a la tecnificación laboral; el lenguaje, las prácticas y los discursos inmersos en la educación, así lo denotan. En coherencia, es importante traer a colación, de nuevo, al académico Gómez Buendía, con una cita que explícita y claramente da cuenta, como los diversos niveles de la educación aportan a la conformación de un sujeto pensado para el desarrollo del trabajo:

Dentro del sistema escolar hay, a su vez instituciones más o menos especializadas en la formación para el trabajo. La escuela básica debe desarrollar las competencias fundamentales y genéricas de carácter cognoscitivo, socio-emocional y psicomotor que demanda el mundo del trabajo. La escuela media, más que insistir en la dicotomía de “preparar para la universidad” o “preparar para el trabajo”, debe familiarizar al alumno con los principios de las tecnologías y darle la ocasión de explorar las distintas opciones laborales, tanto en oficios como en profesiones. Las “instituciones de formación profesional”

y la post-secundaria no universitaria habrían de concentrarse en los principios relativamente más abstractos y más generalizables de los oficios semicalificados, calificados o altamente especializados; dentro de la modalidad denominada de “formación por competencias”. La universidad está llamada a formar profesionales esto es, a impartir la formación más abstracta y general para el desempeño de cargos cuyo titular se compromete a aplicar el mejor saber disponible y a trabajar por resultados. (Gómez, 2000, pp. 40-41)

Es decir, paso a paso, se moldea al sujeto, se le dota de cualidades particulares y se le brindan las herramientas necesarias, para su exitoso desempeño en el mundo laboral y su traspaso exitoso de la aldea local a la aldea global, en un mundo inconsciente caracterizado por el flujo constante de capital material y simbólico, de competencia y deslegitimación humana.

En vista de lo expuesto, es pertinente traer a colación un ejemplo muy cercano a la cotidianidad del país, para dar cuenta de esta realidad. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), es una institución de orden público, adscrita al Ministerio de Trabajo de Colombia, la cual, de manera gratuita, brinda formación a los colombianos, en programas de carácter técnico, tecnológico y complementarios, pensados en aportar al desarrollo de orden social, económico y tecnológico de la nación, en correlación con la obtención de mayor competitividad y producción a nivel de los mercados globalizados. Esta presentación engloba todos los componentes ya mencionados y denota con claridad, el objetivo estatal, de favorecer la economía, el mercado, la industria y la empresa, para atender las necesidades fiscales y asegurarse un puesto en la “tan anhelada” aldea global y, para la exitosa y libre, competencia mercantil que allí se gesta y que garantiza suplir, de forma material y simbólica, los intereses de las naciones. Es la educación gratuita, técnica y tecnológica y el principio del desarrollo económico, el medio fundamental para asegurar, ideológica y discursivamente, la estadía de esta institución, dentro de las grandes

masas sociales, que ven en el “derecho a la educación”, la forma más rápida y “ética” de salir de sus condiciones sociales de pobreza e incertidumbre. Complementando:

La Institución está facultada por el Estado para la inversión en infraestructura necesaria para mejorar el desarrollo social y técnico de los trabajadores en las diferentes regiones, a través de formación profesional integral que logra incorporarse con las metas del Gobierno Nacional, mediante el cubrimiento de las necesidades específicas de recurso humano en las empresas, a través de la vinculación al mercado laboral -bien sea como empleado o subempleado-, con grandes oportunidades para el desarrollo empresarial, comunitario y tecnológico (SENA¹⁰).

“La entidad más querida por todos los colombianos” (SENA), es la encargada, en condición mancomunada con el Gobierno y los grandes poderíos empresariales, de gestar y capacitar la mano de obra del país, garantizando la subordinación a las transnacionales que invaden la nación. Los confusos ideales de desarrollo, de inclusión social y “más empleo y menos pobreza”, normalizan el readiestramiento del colombiano promedio, técnica o tecnológicamente, para garantizar el incremento en la producción y a su vez, la competitividad empresarial; de igual forma, la sumisión laboral y la alta participación dentro de los estándares de competencia mundial.

En conclusión, los procesos relacionales de orden social, cultural y material, en la construcción de identidad, en gran medida, están regulados, controlados e intencionados por la educación, de corte económica y mercantil. La formación para el trabajo, ha generado un proceso de transmisión simbólica de la cultura muy limitado y reducido; el aprendizaje de técnicas

¹⁰ Recuperado de: <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>

específicas, dentro de la capacitación y el readiestramiento industrial, son las maneras más concretas y tácitas, de las formas de hacer de una cultura colombiana, pensada en la producción y en la normalización de escenarios proyectados desde las demandas mundiales. Desde esta perspectiva, la construcción de una narrativa de sí, como factor de relacionalidad y exteriorización de la identidad, no puede mostrar nada más si no a un sujeto instrumental, el cual “refiere a la acción del sujeto que es guiada por una racionalidad utilitaria e instrumental. De ahí que, desligado de limitaciones, de normas sociales que lo restrinjan, el sujeto puede liberarse al juego de la competencia, al culto de la realización” (Toledo, 2012, p. 44). Esta racionalidad utilitaria, la cual menciona la profesora Toledo, evidencia el principio instrumentalizador de la educación, en todos sus niveles y en todas sus presentaciones, la cual es oportunista e inmediatista, debido a que depende de la versatilidad e imprevisibilidad del contexto para poder actuar. Esta realidad, en donde el sujeto es objeto de formación operativa y ejecutiva, se hace corporeidad y es por medio de la atmosfera de relaciones intersubjetivas de la cotidianidad, donde se materializa, poniendo en juego la significación propia y la construcción de sentido existencial que ha podido hacer en correlación directa con el otro y con el mundo.

Siguiendo la lógica en la cual la educación, bajo sus innumerables características ya mencionadas, se ha encargado de moldear, formar y configurar un sujeto instrumental y, de la mano, producto del sufrimiento social, confiriendo una identidad con unos distintivos particulares, es pertinente poner de manifiesto cómo el papel de la EF ha sido fundamental a la hora de materializar sus fines formativos, bajo un ideal de sujeto específico y, a su vez, el por qué de todo esto.

La educación física: objeto instrumentalizador de la educación en la construcción de identidad.

En principio, es necesario y pertinente hacer un barrido genealógico acerca de lo que ha sido la EF en Colombia, para poder encontrar los puntos relevantes y poder dar respuesta a las constantes interrogantes que surgen a la hora de experimentar, observar, estudiar y retroalimentar las prácticas que la disciplina posibilita y que tienen influencia directa en los procesos en que los sujetos se constituyen a sí mismos y que de paso, permiten encontrar sentido existencial por medio de la construcción constante de su identidad.

En consecuencia, en la historia, la EF en Colombia:

Se ha dado en medio de las guerras y ha sido influida por ellas. Ha participado como disciplina moralizante y generadora de criterios de orden en los tiempos de calma y posteriores a los grandes conflictos; ha sido una estrategia de fomento de higiene y de salud; una tecnología encargada de la actualización de habilidades y destrezas para los cambios en las fuerzas productivas; medio de preparación de deportistas de calidad; se le ha privilegiado como actividad preparatoria para el uso del tiempo libre y la recreación; se ha asumido como actividad complementaria de las tareas intelectuales, aglutinadora de la escuela y promotora de espectáculos; ha sido organizadora de juegos deportivos escolares e intercolegiados; ordenadora de desfiles y rituales simbólicos de actos patrióticos, promotora de paseos y excursiones, campamentos ecológicos y de actividades de interrelación con el ambiente; gestora de la actividad artística; actividad preventiva del alcoholismo y la drogadicción; controladora u orientadora de deseos (MEN, s. f., p. 7).

Toda esta diversidad de fines que ha tenido la disciplina a lo largo de la historia, corresponde con una cultura política, entendida esta como “una red de significados generados en prácticas y saberes sociales que expresan las ideas, sentimientos, valores de individuos y grupos

sociales, respecto a su pertenencia e identidad con una comunidad y las acciones que de ello se derivan” (Chinchilla, 2002, p.3), estando ligada con el momento histórico actual por el cual se está atravesando. Así, las prácticas de la EF son cultura, materializan la cultura y a su vez, construyen cultura.

Ahora bien, desde esta perspectiva, en donde se reconoce el papel sociocultural y político que está inmerso dentro de los fines formativos de la EF, aparecen dos calificativos los cuales ayudan a sustentar esta idea en desarrollo; se habla de las técnicas del cuerpo y los usos sociales del cuerpo. Por un lado, las técnicas del cuerpo, según el Profesor Chinchilla “son específicas de cada sociedad, producto de una labor de la razón práctica colectiva que conforman hábitos que varían con los individuos y sus limitaciones, con las sociedades, las reglas de urbanidad, la educación o la moda” (2002, p.2) o lo que en palabras de Marcel Mauss sería, “todo acto tradicional eficaz” (cómo se citó en Chinchilla, 2002, p. 2), se consideran, se consensuan, se aceptan, se legitiman y se materializan a partir de las necesidades e intereses que están vigentes dentro de las sociedades. Estas técnicas posibilitan la interacción de orden social entre los sujetos, caracterizan un lenguaje específico en la comunicación a partir de prácticas determinadas que de por sí, ya significan y transmiten un mensaje, ya sea, en concreto, operativo o más complejo según su intencionalidad. Por otro lado, los usos sociales del cuerpo, dan cuenta de la instrumentalización del mismo, a partir de intereses políticos, económicos, culturales y/o sociales. Según Luc Boltansky:

[C]ada sociedad construye un determinado uso del cuerpo definido como el conjunto de relaciones que los individuos mantienen con el suyo y que expresan las características propias de los grupos sociales en un momento histórico determinado. Los usos sociales del cuerpo incluyen imágenes, ideologías,

políticas, aspectos estéticos, sexuales, de salud y de cuidado que se expresan en la convivencia social y generan una amplia producción de prácticas, actitudes y reglas de conducta que difieren entre las clases sociales (cómo se citó en Chinchilla, 2002, p.2).

A saber, corresponden con los ideales de sujeto que desean constituir las distintas sociedades, por medio de las diversas instituciones que, se cree, tienen influencia directa para poder volver realidad los estereotipos idealizados.

Esta línea ayuda a concluir que de manera constante, las prácticas educativas, dentro de ellas las prácticas de la EF, son un conjunto de fines intencionalizados con el objetivo de moldear al sujeto, de acuerdo a las peculiaridades históricas vigentes y, a su vez, generar las condiciones de vida en que este se debe desenvolver, siendo un dispositivo administrador de las masas, direccionado hacia la consecución de los logros de unas minorías arraigadas en las instituciones que poseen el poder, y que son las encargadas de construir y legitimar, en nombre de la mayoría, las condiciones ideales para poder llevar con “normalidad” la existencia.

Ahora bien, dentro de los fines históricos ya mencionados, los que con mayor fuerza han logrado abrir brecha dentro de las prácticas de la EF, se logran destacar la salud, la higiene, la disciplina, la moral, el orden, la actualización de habilidades y destrezas para los cambios en las fuerzas productivas, la preparación de deportistas de calidad, la preparación para el uso del tiempo libre y la recreación, la promoción de espectáculos y la organización de juegos deportivos, escolares, desfiles e inter-colegiados. Cabe aclarar que, dichos fines, constituyen, de manera integrada, el pilar fundamental de la EF colombiana. Estos fines se logran distribuir en dos grandes categorías: Cuerpo sano, disciplinado y ordenado socialmente; perspectiva para la preparación física, deportiva y expresiva.

- *Cuerpo sano, disciplinado y ordenado socialmente: Una educación física de orden cívico-social.*

Dentro de esta categoría, son protagonistas la salud, la higiene y la moral, dando paso a la formación cívica y a la identidad nacional, siendo en conjunto, los grandes pilares que han fundamentado los discursos médicos, militares y religiosos, los cuales han orientado, a lo largo de la historia, la EF escolar. El principio fundamental, que se manejaba bajo esta perspectiva, como menciona el profesor Chinchilla, era la obtención de ciudadanos fuertes y vigorosos, ya fuera para las actividades laborales o para cargar un arma en la guerra, dando prioridad como nación, a la salud y a las virtudes físicas de sus hombres, preparándose como soldados para que fueran capaces de soportar las inclemencias del clima o de las marchas (2002). En un inicio, desde los procesos de independencia en épocas de la colonia, siempre existió la preocupación por la formación del hombre republicano, que desde la disciplina militar y las fuerzas del cuerpo y los sentidos, se pensara a sí mismo como defensor de su patria. Por esta razón, y como causa complementaria, los procesos migratorios que dieron por concluir en la urbanización de las grandes ciudades, en el siglo inmediatamente anterior, en Colombia, trajo preocupaciones en temas de higiene y salud pública. Surge como necesidad, generar la proyección de escenarios educativos en la formación del individuo y que a su vez pensara en la formación de la nación. Es por esto que, se “genera el discurso de la salud y el de la EF, asignando a éste último el papel activo de intervenir el cuerpo como medio de formación de finalidades y propósitos de organización de la vida social” (Chinchilla, 2002, p. 4). De igual forma, “se deduce también que el concepto de EF estaba integrado a la filosofía general de la vida, muy relacionado con la moral

necesaria para la construcción de la nación y a una formación militar de defensa e identidad con la patria naciente” (MEN, s. f., p. 8).

Desde los tiempos de la colonia, se le ha brindado total importancia a las buenas prácticas de la higiene, la correcta postura y los pertinentes hábitos y costumbres, con el objetivo de preservar la salud en su totalidad y así poder atender a las exigencias de la República. Como lo afirma el (MEN) Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del 18 de marzo de 1820 y el Decreto 3 del 5 de diciembre de 1829 sobre el plan de estudios, imponen como prioridad la formación para la defensa de la República y las prácticas de higiene, todo esto, como ya se mencionó, pensando en la salud de los miembros de la nación. La salud, entonces, se convierte en el único capital del individuo, debido a que, si posee salud, podrá cumplir con sus obligaciones ciudadanas ante la nación y con sus obligaciones laborales ante el empleador. Todo esto condicionaría de forma radical, bajo una influencia religiosa y militar, cuáles serían las prácticas correctas y aceptadas a desarrollar y, por su parte, las creencias espirituales y símbolos patrios a defender, los cuales garantizaran un estado de sobriedad y estabilidad del ser. Se generan las condiciones de vida que los sujetos deben llevar con estricto control, pensando en la linealidad social y la unificación de la identidad, de tinte nacional. De ahí, la importancia de que la EF prolifere dentro de sus prácticas el discurso de la higiene, la salud, la moral, el orden y la disciplina, en la medida que, al poder regular estas instancias, se estaría garantizando las condiciones para el mantenimiento de la nación y su posterior desarrollo.

Por consiguiente, el cuerpo, por decreto, pasa a ser un objeto de adiestramiento a manos de la EF escolar; así lo manifiesta la Reforma Educativa de los Radicales Liberales en el lapso

comprendido entre 1871 y 1876, que dentro de las influencias educativas internacionales, toma de referentes las publicaciones hechas por el periódico “La Escuela Normal” (MEN, s. f.), mirando desde entonces, como instrucción de los cuerpos de los colombianos. Para ellos, y como fundamento, la EF es

[L]a rama de la Educación que tiene por objeto esencial formar los diversos órganos del cuerpo. Al darle esta denominación nos conformamos al uso, y esto nos basta para ser claros; si se tratara de discutir su mérito, nos parecería defectuosa desde varios aspectos (MEN, s. f., p. 8).

Así pues, independiente de las particularidades características del ser y todas sus potencialidades y diferencias, la EF para entonces, buscaba el totalitarismo de los sujetos, la linealidad y homogenización, atendiendo unas finalidades instrumentales, cosificando en su totalidad la complejidad del ser, a partir de las disposiciones militares y religiosas, y relegaban la subjetividad a instancias, con claridad, objetivistas. En consecuencia, es el fortalecimiento físico, unos de los objetivos claros a tratar por la EF. “Los órganos corporales son los instrumentos de las acciones exteriores; de aquí la necesidad de que sean perfeccionados para atender lo mejor posible a su destino” (Chinchilla, 2002, p. 7), por eso, la importancia de acrecentar la fuerza para poder así conservar las condiciones físicas necesarias, en el momento que llegasen a ser requeridas, convirtiéndose así, en un sinónimo de salud y de capacidad. De ahí qué:

A la educación física se le asigna el objetivo de prevenir gran número de enfermedades, lo que la convierte en un método de educación higiénica cuyo fin es educar en la nutrición y el cuidado del cuerpo para el aumento de la fuerza y la resistencia del individuo. Se reconoce que el ejercicio muscular conserva la fuerza de los provistos y proporciona energía vital a los débiles. También corresponde a la educación física la formación de hábitos de orden moral para alejar al alumno del camino de la corrupción, pues el ejercicio despierta una constante preocupación por sí mismo y por evitar todo lo

que pueda ser pernicioso al buen estado y conservación del cuerpo. Como agente de orden moral, tiene como condición el buen funcionamiento del organismo (Chinchilla, 2002, p. 7).

En consecuencia y siguiendo esta línea, como lo asegura el MEN, la Reforma de Mariano Ospina en 1844 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1871, ponen de manifiesto la preocupación por el adiestramiento de los cuerpos, imponiendo la formación e instrucción militar en la formación escolar, reconociendo que en la mayoría de las escuelas primarias, se destina prioridad a los ejercicios gimnásticos, de acuerdo a la edad y a la fuerza de los niños participantes, en donde protagonizaban prácticas corporales relacionadas con las lógicas militares (MEN, s. f.), determinando así, la importancia de posibilitar las prácticas y los escenarios para la formación de hombres sanos y con un espíritu digno de ser ciudadanos y defensores de la República; se intencionalizó la EF de tal forma que se lograran materializar los principales objetivos, en tiempos coyunturales determinantes para la nación. Es por esta razón y como factor complementario, que hacia el año de 1872 se llevó a cabo, como actividad pedagógica, la traducción del francés del Tratado teórico y práctico de Gimnasia para la enseñanza en las escuelas públicas, siendo uno de los primeros programas elaborados para la EF en Colombia. El principio de dicho tratado consistía, según el MEN, en que el movimiento consciente en la práctica, permite el desarrollo de la salud y las capacidades físicas (s. f.), orientando la EF hacia la consecución de la fuerza, el vigor y el aspecto estético. La implementación de la gimnasia y calistenia en la vida escolar, ocupa el plano de la actividad física y aun así sigue siendo un elemento inherente de la vida cotidiana, donde se manifiestan políticas de intervención, centradas en la instrucción del cuerpo, convirtiéndose en fundamento del desarrollo de la personalidad como ciudadano (MEN, s. f.). La gimnasia dentro del programa, enfocaba sus procesos hacia las posiciones del cuerpo ante los diversos ejercicios, las distintas

maneras de variar dichos ejercicios, pensando siempre en los efectos saludables que debían producir, en la medida en que se lograran utilizar las fuerzas en lo moral y lo físico, proyectando una participación que contribuyera al bien general y a la prosperidad de la nación. Así pues, para el año de 1888 bajo la Ley 92 del 13 de Noviembre del mismo año, la gimnasia se convierte en un área obligatoria dentro de los programas educativos escolares, proliferando así, con legalidad, la instrucción pública de orden físico-militar (MEN, s. f.).

Por consiguiente, para las tres primeras décadas del siglo XX, en Colombia, la EF integra como objeto de su disciplina, la moral con bases en la Iglesia, el orden pensando en la reorganización de la nación, con tinte político y militar y la higiene desde la perspectiva de salud pública, y desde las influencias internacionales direccionadas al mejoramiento de la raza, en donde los médicos tuvieron gran influencia en temas de la educación y sobre todo en la EF (MEN, s. f.). Tanto así, que para el año de 1920 se encuentran en auge las gimnasias de influencia europea, principalmente desde la Escuela Gimnastica Sueca, creada por médicos, la cual se preocupaba por los hábitos posturales, priorizando los aspectos correctivos y preventivos. Esta escuela, con posterioridad, como menciona Mosquera, da paso a la conformación del movimiento del Norte (Suecia, Noruega, Dinamarca), que en conjunto con el Movimiento de centro (Francia y Alemania), ponen en circulación las revistas gimnásticas, con las principales prácticas a realizar por parte de la EF escolar. Esta gimnasia, que entraba a operar, se presentaba desde el orden educativo, militar y médico, en donde su importancia radicaba en aspectos morfofuncionales a partir de ciencias como la anatomía y la fisiología. Las actividades se desarrollaban en elementos como la barra fija, las argollas, escaleras oscilantes, sogas para trepar, etc. (s. f.). Así, como afirman los Profesores Mosquera, Ortega y Robayo:

Desde el surgimiento de la educación física en el ámbito educativo (escuelas gimnásticas) la práctica del ejercicio físico ha estado relacionada con la salud; fue la medicina la que fortaleció el discurso en pro de la actividad física y en especial la higiene sustentó la necesidad del ejercicio físico como fuente de equilibrio psicosomático que incluía: lo físico, lo mental y lo moral (cómo se citó en Mosquera, 2010, p. 118).

Por consiguiente, entonces, la importancia y la prioridad que se le otorgo a la formación física, dentro de los procesos y prácticas posibilitados por lo programas de EF, en pro de la conformación de un sujeto adiestrado, moldeado y optimizado, capaz de desenvolverse en su medio bajo las exigencias que este le impone y solicita.

El auge de las prácticas gimnásticas desde el movimiento del norte hasta la consolidación de la condición física en la EF escolar, se fundamenta en la fijación de la EF como política de estado. Por lo tanto, la Ley 80 de 1925, a partir de las influencias desde la legislación uruguaya y la asesoría alemana, propone como objetivos la salud, la recreación física y el mejoramiento de la energía mental y el carácter (MEN, s. f.), en la medida que:

[E]l empeño puesto en la formación física coincidió con los cambios de carácter económico y social que exigían una nueva moral productiva y las habilidades y destrezas necesarias a procesos productivos de carácter fabril para lo cual se abrieron modalidades de escuelas técnicas que incluían en su plan de estudios horas dedicadas a la Educación Física (MEN, s. f., p. 11).

Una disciplina instrumentalizada, pensada para la formación oportuna de fuerzas productivas de carácter laboral, a partir de prácticas enfocadas al rendimiento, y el medio necesario para asegurar la defensa de la patria, por medio de una formación militar enfocada a la identidad nacional. Esto último, se sustenta en el aspecto característico que la EF opta en un periodo fundamental de la nación. Para entonces, según la Legislación Educativa del MEN del

año 1957, bajo el Decreto 62 de 1951, se debía brindar protagonismo a la EF, promoviendo el desarrollo corporal, en la mejora de la salud y en la adopción de hábitos disciplinarios y cívicos, para la formación del carácter (cómo se citó en MEN, s. f.).

- *Perspectiva para la preparación física, deportiva y expresiva.*

Ahora bien, en la construcción histórica de la EF, han predominado diferentes enfoques y perspectivas que orientan el sistema educativo, que pueden caracterizar las formas sobre las cuales se ha permeado la construcción de la identidad. Es por esto que, a continuación, se describirán los sentidos históricos de la EF enfocados al desarrollo físico, deportivo y expresivo (basados en los Lineamientos Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte), la tendencia a la que representan los objetivos y la incidencia que tiene sobre la construcción de la identidad.

- *Educación física, una tecnología encargada de la actualización de las habilidades y destrezas para los cambios en las fuerzas productivas.*

Esta perspectiva de la EF, presenta como objetivo primordial el desarrollo de las capacidades físicas para el mejoramiento de las fuerzas productivas, con miras al rendimiento social y cívico, en tanto que laboral. En la historia colombiana, la reforma ya mencionada de Mariano Ospina Rodríguez en 1844, la cual otorga para la escuela, prácticas de orden militar. (MEN, s. f.). Estos ejercicios, serían dirigidos por edad y para desarrollar la fuerza en los niños; por recreación y no por obligación, siendo así, uno de los momentos relevantes que constituye el inicio de la EF en la escuela, caracterizado por un nuevo enfoque, en el cual el estudiante representa un papel activo que supera su acción del aula de clase y a su vez, significó la apertura

de nuevos espacios de actividad y lúdica para la formación del niño, siempre pensando en su consolidación como sujeto productivo, eficaz y eficiente para el medio. Entonces, en la EF:

Tanto lo físico, lo moral y lo intelectual fueron concebidos como una unidad orgánica indivisible y de influencias recíprocas, la educación física comenzó a ser pensada como la base de la salud intelectual y moral. Al régimen claustro de privación de aire y de luz, además de la exigencia de quietud de la escuela tradicional, se le contraponen una institución centrada en el movimiento del alumno. (Chinchilla, 2002, p. 5)

Así pues, el desarrollo físico natural y equilibrado, a partir del movimiento específico, es la meta desde esta nueva perspectiva de la EF, por esto, es primordial destacar el papel de las actividades y el objetivo con el que fueron implementadas en la escuela. A continuación, se presentan dos que se consideran fundamentales y que le conciernen a la perspectiva que se está abordando ahora:

1. La intención es producir el efecto correctivo y postural que permita el adecuado desarrollo de la fuerza, por medio de ejercicios estructurados sobre las zonas musculares débiles del tronco, las extremidades inferiores y la cabeza (Chinchilla, 2002).
2. El aprendizaje del uso pertinente de la energía, es decir, como menciona Chinchilla, que el estudiante adquiera un previo conocimiento, a la hora de ejecutar un movimiento, con el fin de producir un mínimo de fatiga, en correlación con un máximo de trabajo (2002).

Por consiguiente, esta perspectiva pone de manifiesto, como se trajo a colación con anterioridad, la preocupación existente por la generación de espacios de formación desde la EF para que, por un lado, se posibilitara la formación para las buenas prácticas de higiene y salud, aportando a la consolidación de sujetos vigorosos, fuertes y capacitados que fueran capaces de

solventar las necesidades del entorno y responder de manera precisa a las cargas laborales a las cuales pertenecerían en el momento que correspondiera, convirtiéndose el sujeto así, en un capital productivo para la nación; y que por otro lado, priorizara la tecnificación en sus prácticas, en la medida que se buscaba la especialización mecánica, como mano de obra fabril para, con posterioridad, dar paso al desarrollo de técnicas deportivas, bajo la misma lógica de proporcionar fundamentos motores para ciertas actividades y objetivos específicos. Se pasa de una EF de carácter cívico-social, a ser complementada con una formación técnica-especializada.

- *Educación física, medio de preparación selectiva, enfocada al deporte y la expresión.*

En vista de todo lo expuesto, la EF, se comprende, es influenciada por la perspectiva gimnástica de las escuelas europeas con principios biológicos, de orden y control militar. La llegada del Alemán Hans Huber hacia 1926, posibilitó el desarrollo del pensum académico de la EF en el Instituto Pedagógico Nacional de señoritas. Este programa se reproduce en las escuelas y colegios a través de los egresados, por tanto, la EF en la escuela empieza a considerar en su estructura las actividades gimnásticas y atlético-deportivas (MEN, s. f.). Fue la Resolución 251 de 1951, la que dio paso a la conformación de planes y programas de estudio para los diferentes grados de formación, colocando como prioridad y punto central, las estructuras básicas de las actividades gimnásticas, a partir de los ejercicios de los sistemas sueco, natural y alemán, prácticas expresivas y deportivas. Según el MEN, estas incluían prácticas con y sin aparatos de orden correctivo, preventivo, postural y rítmico, a su vez, se presentaba la danza sólo para las mujeres, al igual que el softbol, el baloncesto y el voleibol. En paralelo, las prácticas que incluían actividades atléticas y deportivas, en protagonismo de técnicas del béisbol y el fútbol, eran

exclusivas sólo para hombres (MEN, s. f.) Estas actividades ya formalizadas en la escuela, dan paso a tendencia del deporte escolar y la expresión corporal, en el país.

Para la década de los años sesenta, las actividades de la EF se hacen más específicas y favorecen la diversificación de prácticas, los niveles de organización, la reglamentación y la enseñanza técnica precisa. Por consiguiente, implica la especialización de los profesores, la implementación de uniformes y la evaluación de técnicas deportivas (MEN, s. f.).

Por consiguiente, es el deporte de rendimiento, el que más auge ha tenido y el que con mayor fuerza ha logrado arraigarse dentro de los espacios de formación de la disciplina, pues, en sus inicios, se presenta como el modelo para el cual se entiende a la EF como:

Un espacio privilegiado para implementar la práctica deportiva y detectar los posibles talentos y futuras figuras de diferentes modalidades deportivas, aspecto de interés de los dirigentes deportivos nacionales y en general de las políticas deportivas que prácticamente sólo reconocen esta función para la Educación Física (MEN, s. f., p. 13).

Es decir, el desarrollo de esta perspectiva está ligado a las condiciones físicas y económicas de las instituciones educativas y su proceso avanza con “la creación de Coldeportes a través del decreto 2743 de 1968, 21, la aprobación del plan de estudios de los colegios INEM por el decreto 363 de 1970 y la reglamentación de los juegos interescolares e intercolegiados en 1971.” (MEN, s. f., p. 12). Esto para asegurar el mantenimiento del auge deportivo en la escuela, por medio de la práctica competitiva.

Ahora bien, a través de la Resolución 2011 de 1967, el programa de EF para enseñanza media, dentro de las actividades propuestas, contempla la práctica de la danza nacional exclusiva para las mujeres y, de manera única, será impartida en colegios femeninos. Hecho que sobre los

años setenta continúa manteniéndose y conlleva a una diferenciación respecto a las actividades para hombres y mujeres; implicando en los hombres la limitación del desarrollo de capacidades expresivas y sociales, pues sin la participación en actividades culturales y artísticas de la escuela, se niega la inclusión cultural. Estas estrategias de actividades, representan la llegada a Colombia de la tendencia de la expresión corporal exclusiva para las mujeres, pues ésta manifiesta por medio de la danzas y demás prácticas de expresión, un medio para que el cuerpo comunique y exprese (Mosquera, 2010). En consecuencia, sus contenidos son enfocados a la temporalidad (ritmo) y la espacialidad, con el objetivo de aportar al desarrollo corporal desde lo artístico.

Es así como, para entonces, se estigmatiza la práctica deportiva solo para los hombres y las danzas y actividades artísticas, solo para las mujeres. Este tipo de incidencias sobre la identidad de los sujetos, ya fuera hombre o mujer, establecía los parámetros y características de sus prácticas, de lo adecuadas y pertinentes que podrían llegar a ser las mismas, para su reconocimiento y calificativo individual, dentro de la sociedad.

- *Educación física, una actividad preparatoria para el uso del tiempo libre y la recreación.*

En simultaneo, el principal motivo por el cual la EF ha sido pensada para el aprovechamiento del tiempo libre y la recreación, es la utilización sana de los espacios fuera de la escuela, el control del ocio y la calidad de vida. Por tanto, es la encargada de la formación cívica adecuada de los jóvenes, promoviendo actividades sanas que aporten a la articulación de las actividades escolares con la vida cotidiana; sin desconocer que algunas prácticas diarias estarían de modo implícito, relacionadas con el desarrollo de destrezas y habilidades, por ejemplo, como lo expresa Bernardo Chinchilla Chivatá, en una entrevista:

[L]a actividad física se realizaba como parte de la vida cotidiana, pues en la mayoría de los casos los niños realizaban un extenso recorrido entre la escuela y su casa, por caminos en los que se jugaba, se trepaba a los árboles y se llevaban los mandados o encargos que se solicitaban en sus hogares (cómo se citó en Chinchilla, 2002, p. 5).

En efecto, estos hábitos configuran, junto con el juego que es de carácter natural en los niños, la representación de la EF fuera del aula y, es por esto que, se hace necesario implementar prácticas que contribuyan al uso adecuado del cuerpo para la cotidianidad y sirvan de preparación para los futuros adultos, quienes dejan de lado las actividades recreativas por las laborales.

- *Educación física, promotora de espectáculos, organizadora de juegos deportivos, escolares, desfiles e inter-colegiados.*

Ahora bien, que la EF represente en la actualidad, funciones organizativas de carácter competitivo, tiene que ver con los intereses representacionales del estado. Es por esto que, se da inicio a esta perspectiva, debido a los primeros juegos Bolivarianos, llevados a cabo en el año de 1938 en la ciudad de Bogotá, lo cual aportó a la masificación del deporte cómo espectáculo y a la internacionalización del mismo (MEN, s. f.). Esto implica un esfuerzo de las instituciones por implementar en su plan de estudios horas dedicadas a la EF, con fines de productividad, tanto de las habilidades como de las destrezas necesarias para el desempeño deportivo y con ello, la masificación del deporte para la socialización y la formación de deportistas de alto rendimiento. Esta formalización se evidencia, por ejemplo, en la proliferación de eventos de aglutinamiento de masas como el Día Olímpico, la Fiesta de la Juventud Colombiana, la Institución a la Bandera (MEN, s. f.), entre otros más; o más actuales, como la Entrega de Banderas en los últimos años

de la secundaria, la Izada de Bandera, etc., que ponen en evidencia la preocupación por la construcción de prácticas enfocadas a la formación cívica, patriótica y deportiva, por medio de actividades que permitan la representación simbólica de ideales institucionales y sociales del estado.

- *El cuerpo dócil, domado y disciplinado, cómo consecuencia de la Educación Física.*

El recorrido genealógico realizado hasta acá, por la legislación colombiana, reconoce que el papel de la EF, desde los discursos médicos, militares y religiosos bajo los lineamientos de la higiene, la salud, la moral, el orden y la disciplina; buscaba el fortalecimiento y mejoramiento de la raza, optando por una formación de orden cívico-social y técnico-especializada. La EF como hoy se ve y se conoce, lleva consigo toda esta carga histórica, dentro de sus intencionalidades, fines y procesos. Las actividades donde se buscaba el desarrollo de la fuerza, la resistencia, la velocidad, la flexibilidad, la técnica, la táctica, etc.; los test de diagnóstico y medición que buscaban visibilizar el estado actual de las mismas; las comparaciones, los estándares, las competencias, etc.; los eventos públicos que resaltaran los símbolos patrios y todo tipo de incidencia significativa, dan cuenta de esto y se convierten en un instrumento normalizador y bastante limitador para el sujeto y para los espacios en los que conforma su identidad, debido a la estandarización de prácticas que dan cuenta de la misma. El conjunto de cualidades y características físicas, adquiridas por medio del fortalecimiento físico y del rendimiento, el conjunto de conductas y comportamientos adecuados, adquiridos por medio de los planteamientos morales de orden socio-cultural, constituían las condiciones higiénicas, morales y disciplinarias que permitirían las buenas prácticas para el sostenimiento de la salud y el medio correcto para ir estableciendo los estándares en los escenarios para la formación de los sujetos.

Se posibilitaban así, prácticas que buscaban la homogenización de los colectivos, pensando en la optimización corporal para atender las necesidades cívicas, nacionales y laborales que demanda el entorno. El ser humano, se vuelve susceptible de medición, comparación y verificación. Se establecen así, parámetros calificados, a la hora de ubicar a los sujetos en la “normalidad” o la “anormalidad”, según el caso, modificando los programas y prácticas con el objetivo de alcanzar los estándares y así contribuir al deseo lineal y totalitario de la EF, en gran parte de su historia.

En suma, son producto de los programas de formación de la EF escolar, la delimitación de cierta cantidad de prácticas específicas, sin cabida a otras más, con los componentes y características ya expuestas, las que son escenario de apropiación por parte del sujeto, siendo así, el único foco por el cual va construyendo sentido existencial del mundo en su cotidianidad, encasillando las posibilidades, dando cuenta de la generalización y la unidad colectiva con los demás, opacando aspectos como la corporeidad o la subjetividad, las cuales podrían poner de manifiesto la necesidad por espacios y prácticas distintas, diversas, más enriquecedoras y humanas.

En consecuencia, se reflejan las características de un sujeto instrumental y producto del sufrimiento social, el cual es objeto de manipulación de acuerdo a las necesidades e intereses que se presenten y por las cuales es objeto de adiestramiento y formación, convirtiéndose así, en víctima de la utilización indiscriminada de un sistema que se encuentra edificado para no dejar ser en libertad. Por ende, se niegan las posibilidades de actuar bajo las propias convicciones, posibilidades, intereses y necesidades, negando así, la individualidad, la diferencia y la capacidad histórica para labrar camino y experimentar de diversas maneras. Como diría Michel Foucault, la consecuencia de toda esta realidad es la producción de un cuerpo dócil, dominado y disciplinado

(cómo se citó en Grasso, 2009), susceptible de formación, entrenamiento y domesticación. Se incorpora, en este caso, por medio de las prácticas de la EF, un modelo de cuerpo que responde a las necesidades e intereses de la realidad histórica que domina el presente. Es pertinente y bastante coherente, concluir con una cita del filósofo en mención, con el objetivo de fundamentar la idea de cómo la identidad se ve configurada, intencionalizada y construida bajo una formas particulares ajenas al sujeto, por medio de los procesos de formación de los cuales ha sido participe, y como ciertas prácticas de su cotidianidad y parte de su historia real, confieren significado y ponen de manifiesto, de igual forma, dicha identidad. Entonces:

El soldado es por principio de cuentas alguien que se reconoce de lejos: lleva en sí unos signos, los signos naturales de su vigor y su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo. Habilidades como la marcha, actitudes como la posición de su cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal de honor: los signos para reconocer a los idóneos en este oficio son los ojos vivos y despiertos, la cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas y los pies secos, porque el hombre de tales proporciones no podrá dejar de ser ágil y fuerte. El soldado se ha convertido en algo que se fabrica, de un cuerpo inepto se ha hecho la máquina que se necesitaba, se ha expulsado al campesino y se le ha dado el aire del soldado. Se habitúa a los reclutas a llevar la cabeza derecha y alta, a mantenerse erguido sin encorvar la espalda, a sacar el pecho, no poner jamás los ojos en el suelo, mirar osadamente a aquellos ante quienes pasan, mantenerse inmóviles aguardando la voz de mando y marchar con paso firme (cómo se citó en Grasso, 2009, pp. 307-308).

Es decir, en coherencia con las afirmaciones de Bárcena y Mèlich, el ser humano encuentra satisfacción en la sobreabundancia de lo instrumental, viviendo en el encasillamiento de lo funcional y superficial, desconociendo el por qué de la propia existencia, por la misma

imposibilidad de construirla, aportando a la deshonra de la dignidad del cuerpo y la diversidad del mismo (2000). Entonces, se configura así, un ambiente de educación y docilización del cuerpo, en correspondencia a unas dinámicas exteriores a las intenciones subjetivas, propias de lo humano.

Propósito de formación:

Transformar y significar las prácticas relacionales de la EF, visibilizando la esencia de la corporeidad y el saber que nace en la experiencia, como fundamentos particulares de la narración de los sentidos de la existencia, clave en los procesos de construcción de identidad.

Perspectiva educativa

En el marco de la perspectiva educativa, es necesario dar un sustento teórico que permita visibilizar, con elocuencia, el propósito de formación de esta propuesta curricular, para así, poder ponerlo en escena. En consecuencia, el proyecto es sustentado y estructurado a partir de los saberes humanístico, pedagógico y disciplinar, los cuales fundamentan, de forma interdisciplinar, las pretensiones socioculturales y educativas pensadas para esta propuesta. En ese sentido, se entretajan por medio de su singularidad y aportes teóricos.

Con respecto a esto, cómo se manifiesta en el PCLEF, el saber humanístico que constituye este proyecto, se fundamenta en el estudio del hombre y las relaciones de este con la cultura y la sociedad, en la búsqueda de la construcción del sentido de lo humano, correspondiente al saber-ser. El saber pedagógico, por su parte, se sitúa en la interacción del hombre con los procesos de enseñanza-aprendizaje, pensando en construir perspectivas pedagógicas particulares, que permitan conocer y asumir de manera crítica, el papel de la educación en la sociedad; constituye el saber-hacer. Por último, el saber disciplinar, sitúa como factor de incidencia el desarrollo del potencial humano, en la construcción de conciencia crítica sobre la práctica diferenciadora y reflexiva del movimiento humano, desde la experiencia corporal; este se manifiesta en el saber-saber (2004).

Ahora bien, bajo esta mirada, desde la perspectiva del saber humanístico se construye para este proyecto, una visión relacional entre el cuerpo y el contexto, el cual incluye el aspecto socio-cultural y la educación, como fundamentos alternativos en un escenario de posibilidades para la

identidad, que se proyecten más allá de las disposiciones instrumentales, narcisistas y del sufrimiento social, expuestas en el capítulo anterior.

En la ruta de la construcción del sentido de lo humano: hacia una visión del cuerpo-sujeto

Para que la EF transforme y signifique las prácticas relacionales, pensando en visibilizar el papel de la corporeidad y el saber que se construye en la experiencia, y aporte a la narración de los sentidos de la existencia, en un ejercicio de identidad, es necesario, en primera instancia, comprender al ser humano de una manera compleja y diversa. Por consiguiente, éste se interpreta como un ser multidimensional, el cual rompe el paradigma que concibe al ser humano como un ente físico, biológico, orgánico, homogéneo, dual, entre otras concepciones; esto implica hablar del ser humano en términos de sus dimensiones física, cognoscitiva, emocional y social y reconocer que la manifestación de una, no deja de lado al resto. Dicha concepción compleja y global, constituye la integralidad manifiesta de lo humano y es así, como es posible concebir un ser holístico y complejo, entendido como totalidad y quiasmo dimensional.

Este reconocimiento, de lo multidimensional de lo humano, permite comprender que ese ser físico-cognoscitivo-emocional-social, constituye una corporeidad, que por medio de su motricidad se relaciona con el mundo, desde la diversidad de prácticas corporales cotidianas, en las cuales experimenta el mundo a su manera, constituyendo, desde la subjetividad, su existencia. En ese sentido, todo ser humano posee una dimensión simbólica, la cual atraviesa de manera transversal y constante, toda la esencia del sujeto; depende de la apropiación de las experiencias, de lo que emerge en ellas y de lo que ha formado cada quien en sí. Como lo señala Le Breton, dicha dimensión simbólica, constituye la diversidad de significados con sentido subjetivo, resultado de la relación activa y recíproca, del sujeto con el mundo (cómo se citó en Planella,

2005), optando por una cosmovisión propia y una formación auténtica. La manifestación simbólica del ser humano le da un sentido y un valor particular a la identidad del mismo y se convierte en el sustento de su lenguaje, puesto en escena en las relaciones intersubjetivas, dadas en el transcurrir de la vida del sujeto.

Comprensión de ser humano, sociedad, cultura y educación.

Ahora bien, ese ser humano al que se hace referencia, en este PCP, se concibe como un ser en contexto, en la medida que se sitúa, constituye, construye y desarrolla en las dinámicas concretas del mismo y es en esa relación recíproca, donde se significan el uno al otro. Así pues, en el momento en que el ser humano es consciente del papel que cumple el contexto sobre sí y como este lo afecta de manera continua, puede volcarse sobre el mismo para transformarlo.

El ser humano multidimensional y contextualizado, se constituye a sí mismo como cuerpo-sujeto, en la medida que allí se instaura su propia condición y existencia humana (Gómez y Molina, 2011), lugar de experiencia sobre lo que le acontece y, de aprendizaje simbólico, entendido este como todos aquellos aprendizajes dados en los procesos de apropiación del mundo de manera particular, que posibilita la subjetivación, como expresión para habitar y habitarse en el mismo, de forma singular y ser capaz de narrar y narrarse como manifestación de su ser y su condición humana (Gómez y Molina, 2011). Este mismo ser humano del que se está hablando, es poseedor de identidad, la cual es única, irrepetible e intransferible y conlleva simbólicamente el resultado de lo que ha sido y es su existencia. Dicha comprensión de ser humano, se convierte en el punto de anclaje de los 3 saberes (humanístico, pedagógico y disciplinar), con el propósito de formación de la propuesta, permitiendo las relaciones entre los mismos y a su vez, ser el horizonte de fundamentación de cada uno de ellos.

Ahora bien, partiendo de la comprensión de ser humano, y para llegar a lograr las condiciones necesarias para la autoconstrucción consciente de los aspectos relacionales, que den paso a una simbología propia, como identidad manifiesta, la sociedad se debe pensar como un escenario de relaciones intersubjetivas, mediadas por una cultura que reconoce y comprende la multidimensionalidad de lo humano, la incidencia del contexto, y la identidad como subjetividad y manifestación simbólica de la corporeidad. Esa cultura a la que se hace referencia, debe declarar, en su transmisión simbólica, la necesidad y pretensión de transformación, logrando vincular en sociedad a los sujetos, a partir de relaciones más humanas, que como punto de partida tengan la narración de sí mismos, debido a que “en el acto de narrarse se define el ser y la condición humana se torna presente narrado desde la memoria del pasado y la visión del futuro (...) que hace de la vida humana como un relato de referencialidad del sí mismo, del mundo y de los otros (Gómez y Molina, 2011, p. 540). Desde esta perspectiva, es posible aportar a la dignificación del cuerpo en su diversidad, debido a que “es una tarea central en el contexto de la ciudad multicultural. Para que en este espacio estemos dispuestos a interesarnos por los demás, tenemos que cambiar la forma en que percibimos nuestros cuerpos” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 61) y así, generar los lazos culturales pertinentes, dentro del reconocimiento de una relatividad corporal característica, en cualquier grupo social existente.

Por otro lado, en intención de darle vida a estas apuestas de transformación y proyección humanas, la educación, se comprende como acontecimiento y experiencia que genera sentido (Gallo y García, s. f.) y a su vez, como escenario de la cultura, que cumple el papel de formar y transformar sujetos desde lo corporal, entendido como la concepción simbólica y compleja de lo humano, para poder así dar palabra al cuerpo, posibilitando experiencias educativas que permitan

al sujeto reconocerse y encontrar las maneras de narrarse a sí mismo, potenciando su identidad; reflexionando e interpretando el lugar que ocupa el cuerpo por medio de sus expresiones sensibles, hacia su formación humana (Gallo y García, **año**). Así pues, los alcances formativos de la educación y en específico, de la EF, deben aportar a la construcción de sentido coherente en situación, desde las posibilidades simbólicas del sujeto, intencionando el actuar, en cualquier plano social de desenvolvimiento relacional.

En consecuencia, en un intento por justificar las relaciones existentes entre las comprensiones hechas del ser humano, la sociedad, la cultura y la educación, y cómo éstas posibilitan alternativas para la construcción de la identidad, es necesario caracterizar algunas aproximaciones, que permitan visibilizar el desarrollo humano, en presencia de los factores en mención.

El ser en desarrollo: hacia una comprensión del desarrollo humano.

Con respecto a lo puesto en mención, dentro del proyecto curricular se comprenden unas características concretas, por medio de las cuales se concibe el desarrollo humano. En ese sentido, este último es entendido como todos aquellos cambios constantes que se dan a lo largo del ciclo vital en todas las dimensiones del ser, producto de las influencias permanentes del ambiente ecológico en donde se inscribe el sujeto. Como fundamento de la conceptualización en mención, se abordará la *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano* planteada por el Psicólogo Estadounidense, Urie Bronfenbrenner, y la *Teoría del Ciclo Vital* diseñada por Philip Rice. Cabe aclarar qué, el ejercicio realizado, responde a la necesidad de permitir una mirada más compleja y completa, sobre las maneras en que el ser humano se desarrolla, buscando los puntos de anclaje entre ambas teorías.

Desarrollo como consecuencia de la relación sujeto-contexto.

Con la intención de comprender las relaciones existentes entre el sujeto y el contexto, y cómo estos se co-implican sufriendo cambios significativos constantes, la teoría ecológica plantea las formas existentes en que el ser se sitúa en el contexto y forma parte activa de las dinámicas del sistema que allí se gesta. En ese sentido, dicha teoría contempla el desarrollo humano como un:

Proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad (Bronfenbrenner, 2002, p. 47).

Por tanto, esta teoría de interconexiones, lo que pretende develar es la relación intrínseca entre el ambiente ecológico, entendido como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 2002, p.23) y el ser humano. Es el ambiente ecológico la interpretación del conjunto, que reúne las diversas esferas, que constituyen el contexto que rodea al sujeto, el cual tiene poder para afectarlo de manera directa. En ese sentido, dichas influencias del ambiente, constituyen el escenario relacional en la construcción de la identidad.

En este punto, es posible situar a la EF como escenario socio-cultural de formación y de incidencia, como parte del contexto, que ha pensado al cuerpo y al movimiento de unas maneras determinadas y particulares, de acuerdo a las necesidades e intereses existentes en un momento histórico concreto y que busca incidir en los procesos educativos y en los roles que los sujetos deben optar en sociedad, en modificación de la cotidianidad de las personas.

Existe una estructuración de ese ambiente ecológico, dada por niveles, qué, cómo se dijo, cada uno se contiene dentro del otro. Entonces, el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, constituyen los niveles de ese ambiente, para lo cual, cada uno posee una influencia particular sobre la vida y el desarrollo del ser humano. Dichas incidencias sobre el ser, son manifestadas por la identidad de la persona, a través de su lenguaje, y transmiten unas características particulares de una sociedad y una cultura en un momento determinado. Para comprender cuál es el papel que cumple cada nivel, es necesario desarrollarlos y ejemplificarlos uno por uno.

Microsistema.

Un microsistema es un “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 2002, p. 41), convirtiéndose así, en la zona primaria y más próxima de relaciones del sujeto. Es en este entorno más cercano, en donde el sujeto empieza a definirse a sí mismo y a experimentar con diversos roles sociales. En este primer nivel, se empieza a tener una comprensión de la realidad, gracias a la aproximación cultural que realiza la familia, amigos, vecinos, la escuela, entre otros, como escenarios de relaciones intersubjetivas iniciales y cotidianas.

Mesosistema.

Un mesosistema comprende “las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 2002, p. 44), es decir, la interconexión de varios microsistemas, cuyo vínculo posibilita la adaptación a la realidad polimórfica y a saber

cómo desenvolverse dentro de la misma. Por ejemplo, una persona que comprende, diferencia y relaciona los roles que debe desempeñar en la familia, el trabajo y la academia.

Exosistema.

Un exosistema se refiere a:

Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 2002, p. 44).

En este nivel del ambiente ecológico, el sujeto, de manera implícita, es afectado por las lógicas y las decisiones que le son ajenas a su entorno más próximo, por ejemplo, una deuda adquirida por los padres de un niño, con el banco, afectará la situación económica de la familia y por ende, lo afectará a él.

Macrosistema.

El macrosistema se refiere a:

Las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 2002, p. 45).

Es así cómo, este nivel corresponde a las características propias de cada cultura, en el orden social, político, económico y educativo, etc., las cuales condicionarán y significarán las primeras aproximaciones sociales en el microsistema, las interconexiones entre entornos dentro del mesosistema y las situaciones indirectas que pueden darse en el exosistema. Por ejemplo, en un país como Colombia, la religión católica ha logrado configurar cómo deben ser los roles y las relaciones dentro de la familia; así mismo, ha instaurado, en la sociedad, los códigos morales y

conductuales para el desenvolvimiento en la misma y, no menos importante, en la escuela, ha logrado imponer un lugar que, a través de la formación de los niños, permite el mantenimiento de sus ideales y principios de vida. Así, este nivel macro, permite la comprensión de qué cada sociedad ha elaborado unas dinámicas particulares, por medio de la transmisión cultural, lo cual evidencia la singularidad de cada colectivo y la lectura diferenciada que se debe hacer, en contexto, para poder aproximarse a las interpretaciones de cada espacio. Con relación a esto y como se mencionaba con anterioridad, a manera de ejemplo, la EF en la historia del país, ha tenido unos fines fundamentales para la formación ciudadana; un cuerpo sano, disciplinado y ordenado socialmente y una preparación física, deportiva y expresiva, los cuales han sido los pilares históricos educativos, que manifiestan una cultura que se preocupa por formar a su nación y que modifica el contexto, en este caso de la escuela, para poder materializar unos ideales concretos.

Por consiguiente, el desarrollo humano contempla como puntos relevantes, en primer lugar, los cambios en las características de la persona que se adaptan y se reorganizan a las condiciones del contexto, constituyendo esa dimensión simbólica que significa al entorno y que aporta en la construcción de identidad; en segundo lugar refleja que, a lo largo del desarrollo, el campo de la percepción y la acción permiten la continuidad del mismo a lo largo del ciclo vital, en la medida que, el sujeto percibe y comprende, la influencia permanente de los distintos niveles del ambiente ecológico sobre su vida y logra retroalimentar, desde sus experiencias corporales, para poder actuar sobre el contexto, apuntando hacia la transformación del mismo. Al llegar a ese grado de conciencia sobre las influencias contextuales, el sujeto se piensa a sí mismo de forma alternativa y pasa a ser un participante activo de esas dinámicas vitales, y llega a

comprender que hace parte de ese complejo sistema, en donde su actuar puede afectar la circulación constante del mundo. Esa comprensión de la que se apropia el ser, permite que se reconozca como sujeto ético y político, y sea esto lo que le brinde las intenciones necesarias para establecer las relaciones intersubjetivas y con el entorno en general.

A causa de esto, como base fundamental de los procesos de desarrollo humano, aparecen las transiciones ecológicas, las cuales se producen, como lo señala Bronfenbrenner, en el momento en que la ubicación de una persona dentro del ambiente ecológico, se ve afectada al cambiar de rol o escenario,(2002), gracias a los sentidos de vida construidos de los mimos, siendo esto, el manifiesto de cambio subjetivo, dado por el desarrollo humano, desde las influencias directas e indirectas de todos los niveles del contexto; se evidencia el poder adquirido durante la vida, para lograr ser participe activo de la realidad circundante, modificando la estructura del ambiente ecológico. Por consiguiente, la manifestación del cambio subjetivo, como consecuencia de la relación recíproca sujeto-contexto, converge sobre las implicaciones del desarrollo de la multidimensionalidad, característica de lo humano. En ese sentido, todas estas transiciones, son manifiesto de la construcción de la identidad a lo largo del ciclo vital, debido a que, como menciona Rice, los cambios que ocupan desde el nacimiento hasta la vida adulta, son fundamento del desarrollo del sujeto (1997). Por ende, la identidad, se comprende, no es un producto terminado, sino que corresponde a una forma particular para transitar por los sentidos de la existencia, de manera constante.

Desarrollo multidimensional durante el ciclo vital.

En suma, el desarrollo humano en la multidimensionalidad del ser, comprende un proceso complejo de cambios que afecta la dimensión física, cognoscitiva, emocional y social durante todos los momentos del ciclo vital. Por tanto, el desarrollo en la dimensión física refleja:

[L]as bases genéticas del desarrollo; el crecimiento físico de todos los componentes del cuerpo; los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas corporales; se relaciona además con temas como el cuidado de la salud, la nutrición, el sueño, el abuso de drogas y el funcionamiento sexual (Rice, 1997, p. 10).

Así pues, esta dimensión incluye todos los cambios anatómico-funcionales en el organismo del sujeto y comprende, de igual forma, todos los procesos de maduración y reproducción, que, por condición biológica, están predeterminados. De igual manera, el desarrollo cognoscitivo, manifiesta todos aquellos cambios en los procesos de pensamiento, en los cuales se incluye el aprendizaje, la memoria, la lógica, la percepción y la atención, claves en la resolución de problemas y la comunicación (Rice, 1997). Se encuentran en relación estrecha, con el estado y progreso del sistema nervioso central y los procesos de construcción del conocimiento. En simultáneo, en la dimensión emocional, los cambios se refieren:

Al desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto, y una variedad de emociones, sentimientos y temperamentos. Incluye el desarrollo del concepto de uno mismo y de la autonomía y un análisis del estrés, las perturbaciones emocionales y la conducta de representación (Rice, 1997, p. 10).

Cómo menciona el autor, los cambios generados en esta dimensión, reflejan la sensibilidad de la persona y las formas de expresión de la misma; es producto de la interpretación subjetiva que se tiene de la realidad, convirtiéndose en la esencia de las relaciones intersubjetivas. Por

último, el desarrollo de la dimensión social, evidencia la participación del sujeto, en los procesos de socialización y adopción de roles, en un sistema de valores culturales (Rice, 1997), lo que quiere decir que, los cambios aquí generados a lo largo de la vida, permiten al sujeto conocer y comprender los diversos roles existentes dentro de una comunidad, para poder así optar por adecuar alguno o algunos de ellos, y así configurar el cómo se darán las relaciones con los demás.

En cualquier caso, el desarrollo es recíproco, en la medida que cada dimensión posee sus características particulares aunque, no obstante, dependen con reciprocidad de forma constante, con las demás. Ejemplo de esto, es la dependencia que existe entre las adaptaciones físicas de un bebé para con su entorno, con los lazos afectivos dados en las relaciones sociales más próximas, que se dan en su núcleo familiar circundante, en principio, con su madre. Si bien, el desarrollo en la multidimensionalidad puede manifestar los cambios de manera tácita, es en la identidad, en donde el sujeto manifiesta de manera simbólica y representativa, todos aquellos cambios.

A su vez, dichas representaciones simbólicas, están situadas bajo las circunstancias mediadoras del contexto, o lo que en otras palabras sería, las influencias permanentes de los niveles del ambiente ecológico.

El ambiente influye en el desarrollo.

En todo caso, el ambiente ecológico puede lograr modificar, de modo sustancial, las condiciones en las que se da el desarrollo en la totalidad del ser y a su vez, los roles que desempeña en el transcurrir de su existencia, siendo factor de modificaciones y transformaciones, por ejemplo:

Por primera vez se le enseña a la madre su bebé recién nacido; la madre y el bebé vuelven a casa desde el hospital; hay una sucesión de personas que cuidan al niño; el niño ingresa en la guardería; llega un hermanito; Juan o María van a la escuela, pasan de curso, se gradúan o, quizás, abandonan los estudios. Después vienen: encontrar un trabajo, cambiar de trabajo, perder el empleo; casarse, decidirse a tener un hijo; que parientes o amigos vengan a vivir con uno (y que se vuelvan a ir); comprar el primer automóvil, el primer aparato de televisión o la primera vivienda; salir de vacaciones o de viaje; cambiar de casa; divorciarse, volver a casarse; cambiar de carrera; emigrar; o, pasando a temas aún más universales: enfermar, ir al hospital, sanar; volver al trabajo, jubilarse; y la última transición, para la que no hay excepciones: morir. (Bronfenbrenner, 2002, p. 46)

Es por esto qué, las transiciones emergentes a lo largo del ciclo vital, producto de las afecciones del contexto, constituyen cómo experiencia de sentido, la conciencia que se tenga de sí, las maneras de desenvolvimiento y la toma de decisiones, en correspondencia a las circunstancias que este disponga.

El desarrollo refleja continuidad y discontinuidad.

En este orden de ideas, algunos de estos cambios emergentes en todas las dimensiones, tienen una afección directa y significativa en la vida de la persona, aunque algunos de ellos no trascienden y pueden no mantenerse. Por ejemplo, un sujeto llegado a la adolescencia, adquiere dentro de su conducta, la decisión de discrepar y negar, en prematuro, todos los mandatos familiares y sociales que buscan moldear su comportamiento; años más tarde, modifica esa conducta y es consciente que para llegar a lograr ciertas modificaciones en dichos parámetros, debe primero entablar un diálogo y llegar a consensos mancomunados. Por otro lado, la amputación de un miembro generada por alguna causa determinada, va a generar transformaciones físicas permanentes e irremediables en el sujeto, para el resto de la vida, sin

contar las afecciones que esto pueda llegar a tener, en las disposiciones del mismo, para con la vida y la manera en que la interpreta y la hace parte de sí.

El desarrollo refleja diferencias individuales.

Siguiendo esta línea de análisis, es de reconocer que durante el desarrollo, aunque “existe cierta repetición de las secuencias del desarrollo de una persona a otra, también existe una amplia gama de diferencias individuales” (Rice, 1997, p. 14), difiriendo cada sujeto en las características, maneras de apropiación, construcción de sentidos y formas de manifestación. Es claro que, las dimensiones del ser humano no sufren modificaciones de la misma manera; esta calificación también recae sobre los sujetos como tal, en la medida que cada corporeidad sufre procesos de adaptación particulares al entorno y recibe las influencias del mismo de formas diversas, interpretando así, las experiencias en su identidad. Si bien, es posible compartir un contexto socio-cultural con muchos sujetos más, la experiencia individual hace del desarrollo un proceso peculiar.

En lo que respecta a la dimensión física, no todos los sujetos, durante el periodo infantil, alcanzan la media establecida en su crecimiento, debido a que cada quien posee una carga de influencias hereditarias, ambientales, entre otras. Por otro lado, trayendo a colación la dimensión cognoscitiva, cada sujeto logra de modo individual, hacer unos procesos de análisis propios de la realidad, para llegar así, a comprensiones particulares de la misma, caracterizando la esencia de la comunicación y de su ser, desde el lenguaje. La dimensión emocional, por su parte, es la manifestación del desarrollo de una dimensión estética del ser, integrando unas formas particulares de expresión subjetiva. En cualquier caso, cada sujeto, en su singularidad, opta por compartir con algunas comunidades específicas, las cuales se asemejan consigo en algunos de

sus gustos e intereses, para lo cual, desarrollan cierto tipo de códigos comunicacionales y se instauran en unas dinámicas propias, manifestando así el estado propio de su dimensión social.

El desarrollo refleja diferencias culturales.

Ahora bien, mencionada la característica individual en el desarrollo, cabe resaltar, como importancia de la presencia del ambiente ecológico, como éste proceso se ve afectado por las especificidades de cada cultura. En ese sentido, relacionando esta premisa con el macrosistema, la cultura, caracterizada por los escenarios relacionales de transmisión simbólica, hace del sujeto, una posibilidad para inscribir unas formas de actuar, hablar, interpretar y relacionarse, muy propias de cada sociedad, aportando a la perspectiva de cada quien, ciertas orientaciones de vida y como desenvolverse dentro de la misma. Dichas configuraciones culturales, recaen de forma directa sobre todos los canales de desarrollo, ya sean sociales, educativos, económicos, medio-ambientales, o cualquier otro que sea.

En consecuencia, los estudios de Moreli, Oppenheim, Rogoff, y Goldsmith, afirman que “los padres mayas enfatizaban el valor de la cercanía con los niños, mientras que los padres estadounidenses hacían hincapié en el valor de la independencia de los niños” (cómo se citó en Rice, 1997, p. 14). En paralelo:

También existen diferencias transculturales en el reloj social. En una sociedad primitiva, una chica puede desposarse a la edad de 13 años, ser madre a los 14 y viuda a los 30 o 35, mientras que en las sociedades industrializadas esos acontecimientos se presentan en edades posteriores. Cada sociedad establece un tiempo ideal para asumir diversas responsabilidades y otorgar privilegios, a edades que difieren de una cultura a otra (Rice, 1997, p. 15).

Estos ejemplos, donde se ponen en relación situaciones generales de la humanidad, revelan las diferencias marcadas que cada cultura materializa en las distintas sociedades, configurando así, las maneras propias de cada colectivo, para relacionarse con su contexto y a partir del mismo. Lo que quiere decir que, la sociedad y la cultura, en la transmisión simbólica de unas orientaciones de vida, propone unos sentidos representativos, de los cambios en la multidimensionalidad humana, aceptados en forma masiva, afectando las dinámicas en las que se construye la identidad.

Las influencias del desarrollo son recíprocas.

Ahora bien, se reconoce que, las influencias del ambiente ecológico sobre la multidimensionalidad del ser, y los cambios continuos que hay sobre el mismo, dotan al sujeto de herramientas y experiencias para poder ser consciente de cómo se puede transformar la realidad, estableciendo reciprocidad en esa relación de interdependencia permanente entre el sujeto y el contexto, en la cual el uno afecta al otro. En efecto, cada sujeto crea y modifica su ambiente a su manera.

Debido a la diversidad de diferencias individuales que existen, como se ha venido mencionando, cada quien, en los distintos momentos del desarrollo, interpreta y actúa sobre el ambiente de diversas maneras, lo cual da lugar a acontecimientos complejos y llenos de sentido subjetivo para cada persona (Rice, 1997). Esa formación que emerge, dada por los cambios generados durante el desarrollo humano, ubica al sujeto en un papel activo para con sí mismo y con su contexto, debido a que se logra reconocer como actor transformador de las dinámicas que lo afectan y que afectan a los otros. Con el fin de profundizar, se coloca en mención, de nuevo, el ejemplo del adolescente que no asimila de forma positiva ni negativa, los requerimientos

familiares y sociales, y lo único que hace es obviarlos e ignorarlos, pero que años después, en comunión social, logra transformar; se puede entonces, de forma análoga, manifestar la idea del poder de impacto que tiene el ser humano, sobre todos los escenarios en que actúa, de manera directa o indirecta y que su participación recae sobre todos los componentes del complejo mundo de la realidad.

En suma, el desarrollo humano, para la propuesta de este PCP, emerge, depende y está muy ceñido, a las particularidades del contexto, en todos los niveles del ambiente ecológico que lo conforman, produciendo cambios permanentes en todas las dimensiones del ser humano, a lo largo del ciclo vital, para poder así, brindar las experiencias con sentido necesarias, que permitan al sujeto empoderarse de su entorno y de sí mismo, con miras a la transformación de las dinámicas relacionales y, de la mano, de la subjetividad como esencia fundamental de su desarrollo como humano.

La EF, como escenario relacional dentro del ambiente ecológico, se debe pensar como un espacio que reconozca la diversidad de sujetos que participan en sus dinámicas educativas. Es necesario empezar a dar palabra a los cuerpos, que se sustentan en sus experiencias cotidianas y posibilitar acontecimientos que anclen la corporeidad, la historicidad, el contexto y las proyecciones subjetivas y colectivas, para poder generar otras relaciones y concepciones del cuerpo, el movimiento, y si se quiere, de la corporeidad y la motricidad. Así, la identidad de cada sujeto va a tener un valor desde dos focos distintos; el primero, un valor propio, puesto que la identidad dice lo que es el sujeto y lo que le ha acontecido para su constitución humana; y segundo, un valor brindado por el otro, que reconoce que vive en medio de la relatividad corporal, en donde prima la diversidad y los simbolismos propios, dados en las interpretaciones

subjetivas que hace cada quien de sus experiencias, reconociendo el sinfín de cosmovisiones, percepciones y manifestaciones.

Ahora bien, desde las comprensiones hechas del ser humano y su desarrollo, la sociedad, la cultura y la educación, realizadas en los párrafos anteriores, es necesario articularlas con el plano educativo, reconociendo unas orientaciones que permiten visibilizar, la relación que puede existir entre la pedagogía y la construcción de la identidad.

Orientaciones desde la pedagogía, que fundamentan la generación de acontecimientos de sentido, que construyen identidad

Llegado a este punto, y con la intención de materializar en la práctica educativa, aquellas comprensiones de ser humano, sociedad y educación, es preciso pensar la relación existente entre el cuerpo y la pedagogía, y la educación de los sujetos, atendiendo, con una visión transformadora, al narcisismo e instrumentalización de los sujetos, resultantes de unas dinámicas del sufrimiento social, caracterizadas por la afectación indiscriminada de las estructuras socioculturales (Toledo, 2012). Todo esto, con el interés de pensar, a la EF, como una disciplina que por sus características intrínsecas, aporta en la proyección de las relaciones intersubjetivas, atravesadas por unas necesidades de formación, en tiempos contemporáneos.

Para poder evidenciar las orientaciones pedagógicas asumidas para el presente proyecto, no se opta por un enfoque o modelo concreto; considerando las comprensiones y proyecciones, expuestas con anterioridad, se determinan tres principios fundamentales que van a caracterizar y sustentar el proyecto desde la pedagogía. Por tanto, se determina que, dichos principios, corresponden al análisis y anclaje de dos enfoques pedagógicos; la pedagogía dialogante y la pedagogía del cuerpo simbólico. Cabe aclarar que, el saber pedagógico que aquí se expone, es el

resultado de las comprensiones, relaciones, análisis, síntesis y reflexiones hechas de la realidad y, de manera más concreta, del acto educativo en las aulas. Aquel saber, es incorporado por el profesor, y como diría Armando Zambrano Leal (2007), es el resultante del descubrimiento hecho en la práctica a lo largo de la experiencia, que sirve para construir unas formas específicas, a la hora de encaminar la práctica educativa. En consecuencia, se aferra a las dinámicas en que circula el saber disciplinar, dotándolo de sentido y de pertinencia histórica.

Educación desde el Cuerpo.

Si bien, se ha mencionado que el desarrollo humano de cada sujeto, revela unas diferencias individuales y culturales, las cuales se presentan en la forma de interpretar de manera subjetiva, los cambios en la multidimensionalidad particular de cada ser, a lo largo del ciclo vital, gracias a las adaptaciones generadas por las influencias del entorno, entonces, es pertinente y necesario, empezar a rescatar el valor y la esencia de la experiencia, la cual cultiva sus emergencias, en la corporeidad de cada ser. Aquella información que proviene de las manifestaciones de cada sujeto, debe ser el punto de partida para diseñar los espacios de encuentro académico que se den por medio de la EF, reconociendo qué ha hecho la cultura y la sociedad sobre los sujetos, problematizando hacia la transformación. Es por esto que, como plantea Planella, el cuerpo no puede ser alejado de la proximidad de la persona, debe ser, entonces, el escenario central de la misma, debido a que este constituye su propia existencia (2005), en la medida que allí se instauran todas las construcciones simbólicas, que comunican cuales son las interpretaciones hechas de la realidad. En ese sentido, como diría Detrez, será posible pensar y hablar del cuerpo como palabra y mensaje, el cual transmite todas aquellas connotaciones simbólicas y socioculturales (cómo se citó en Planella, 2005), de las cuales es partícipe. Por consiguiente, es

“necesario buscar formas de educar a la persona desde el cuerpo para que esta «comunique» lo que sea vital para ella, también a través de su cuerpo” (Planella, 2005, p. 199), o lo que en otras palabras sería, educar en la experiencia para la narración de sí por medio de su identidad. Por esta razón, “la experiencia del enseñar desde y con el cuerpo exige pensar la educación sin copias, modelos, imitaciones o representaciones” (Gallo, 2017, p. 202), de manera auténtica, contextualizada y empoderada.

Por consiguiente, pensar en la educación desde el cuerpo, requiere:

Reconocer la naturaleza compleja y diversa del ser.

Así pues, es fundamental pensar al ser humano desde su multidimensionalidad compleja y característica, para poder formar desde el reconocimiento de la misma. Es por esto que, como afirma De Zubiría, las dimensiones humanas manifiestan la totalidad del ser, desde la interdependencia que existe entre ellas, pese al carácter autónomo que poseen en sí mismas (2006). Aquella interdependencia, en palabras del mismo autor, se reconoce como un principio de integración e interrelación (2006), en este caso del ser humano en sus dimensiones, vislumbrando lo holístico y complejo del mismo. Así, es posible dar paso a una concepción simbólica del cuerpo, que venza la homogenización social y cultural que lo permea, la cual impide la subjetivación de este, por negación hecha del mismo, en la particularidad de cada ser. En este punto álgido, se presenta la oportunidad de pensar y proyectar el papel de la EF más allá del desarrollo de la condición física o de las destrezas deportivas, sino también como un escenario de formación integral del sujeto, desde su experiencia y para la vida.

Ahora bien, el acto de reconocer aquella naturaleza del ser, que de por sí es compleja y diversa, se presenta como una alternativa a las prácticas de jerarquización, anticipación,

homogenización y calificación, caracterizadas por comprender, en la escuela, unas metas corporales aceptadas de manera colectiva, que generalizan una única visión posible del cuerpo, en detrimento de la diversidad. La EF, entonces, será un espacio en donde “ahora los cuerpos tienen la posibilidad de decir, de subjetivar su realidad; de pasar, en definitiva de su estado físico a su estado simbólico” (Planella, 2005, p. 199), venciendo los reduccionismos corporales, dando cabida libre a las identidades auténticas y conscientes, de los sujetos.

Incorporar dimensión simbólica del cuerpo como dimensión subjetiva.

A causa de esto, para poder pensar una educación desde el cuerpo que reconozca el carácter representativo y simbólico del ser, como multidimensional, es imprescindible reconocer al cuerpo como el centro y lo constitutivo de lo humano, el cual está cargado de connotaciones simbólicas, debido a las experiencias y a la subjetivación de la realidad por parte de cada quien. En ese sentido, “los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados” (Planella, 2005, p. 193), constituidos por su construcción socio-cultural e histórica, que conlleva a la manifestación de una hermenéutica corporal. Dicha dimensión se convierte en un lenguaje propio, una marca auténtica de la identidad, debido a que el cuerpo no está terminado ni prediseñado y en consecuencia, es posible dotarlo de sentido y significado; es un escenario de inscripción subjetiva (Planella, 2005). La dimensión simbólica, entonces, como sostienen Bárcena y Mèlich, remite algo más allá de la materialidad física del ser, permitiendo hacer experiencia y exteriorizar, de todo aquello que le acontece, en busca de nuevas elaboraciones corporales (2000). De igual modo, y complementando esta perspectiva, en palabras de las profesoras Sol Gómez y Nery Molina:

La referencia a la dimensión simbólica del cuerpo parte de comprender la dimensión simbólica de la vida humana, es decir, se existe bajo una temporalidad y en una espacialidad, que le permite al ser humano establecer una relación con el mundo, construir unos vínculos sociales cargados de motivaciones, propósitos, valoraciones, significados, sentidos y configurar su identidad. Así, el cuerpo es el lugar en el que surge la condición humana y se hace cómplice de ella, porque en sí mismo el cuerpo es sujeto. El cuerpo se hace transparente y le da un rostro a la existencia del individuo (2011, p. 546).

Así, el pensar el cuerpo, es revelar la existencia de un sujeto, de una simbología que se sustenta en su experiencia, de una vida con unas convicciones propias, que se proyecta y percibe la realidad a su manera; este sería el fundamento necesario para entablar las relaciones de tipo pedagógico en las aulas. En ese sentido, es posibilitar desde la participación activa y consciente, una introspección identitaria, transitando por las huellas de la experiencia, que han dejado marca en la corporeidad.

En consecuencia, para poder conocer el cumulo de significados simbólicos que caracterizan a cada sujeto, es necesario que este manifieste, diga y comunique, desde la subjetividad, por medio del lenguaje como narración de sí, para lo cual la praxis educativa debe generar los ambientes pertinentes para que esto ocurra. Por tanto, la educación física debe reconocer:

[Q]ue en las relaciones pedagógicas el cuerpo es el que media el encuentro, el que permite las relaciones sociales reales. Estas relaciones se concretan a partir de lo que denominamos «encarnación del cuerpo del individuo» en su cultura. Tomar cuerpo en su cultura implica «ser educado corporalmente en la cultura» y esta educación en la cultura pasa porque el cuerpo desarrolle la dimensión simbólica, tal y como lo hace el lenguaje. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que las

personas no aprendemos solamente a través del intelecto sino que lo hacemos también a través de todo el cuerpo (Planella, 2005, p. 199).

Lo que quiere decir que, las relaciones pedagógicas, se caracterizan por generar un dialogo, mediado por el lenguaje, que da protagonismo al cuerpo y su constitución, desde la experiencia subjetiva y, de la mano, a la simbología que se manifiesta en su identidad. La importancia del dialogo radica en la comprensión que este genera entre quienes lo practican, situando a la ciencia del lenguaje como el fundamento necesario en la formación humana, debido a que todo gira en torno al acto de la palabra (Vilanou, 2001). El lenguaje, como declaración corporal, también es comprensión y se sitúa en el gesto y la palabra, y materializa aquella dimensión simbólica que comunica una corporeidad. En ese sentido, hay que comprender que la verdad de sí, que un sujeto transmite “siempre se da *empalabrada*, es decir, vehiculada por el lenguaje de modo que la palabra hace presente el sentido de las cosas, en el acto de la interpretación que es una comprensión que, a su vez, es una auto-comprensión” (Vilanou, 2001, p. 23). De esta forma, Planella, postula la necesidad de sentirse bien en el cuerpo, logrando, desde la corporeidad, dialogar hacia la comprensión e interpretación del mismo, y desde la dimensión simbólica, a partir de una postura consciente, aportar a la construcción social del cuerpo (2005), en tanto que histórica.

Si bien, se ha planteado la intención de legitimar los cuerpos desde su dimensión simbólica, hacia el reconocimiento de su propia constitución como seres humanos, subjetivos y lugar de experiencias, es necesario, entonces, plantear la atmosfera posible, en donde se podría materializar esto. Es por esta razón que, es pertinente optar por un escenario, que se presenta como proceso pedagógico, el cual se denomina *Bildung transformativa*, entendida como:

[E]l cultivo de sí mismo – a manera de autoformación – será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales (Vilanou, 2001, p.8).

Es decir, sería posible, partiendo desde la interpretación propia que hace cada sujeto de sus experiencias, y de las convicciones subjetivas que tiene de sí mismo y de su proyección hacia el mundo. Este proceso auto-formativo, va a generar la necesidad de poner en escena las experiencias de aprendizaje, de las cuales han sido participes los sujetos, problematizándolas, aportando al empoderamiento de los espacios educativos y al compromiso por una formación individual, que determine con consciencia aquellos constitutivos simbólicos de su identidad y reconozca los mismos en los otros; ese será el aporte de una comprensión de la dimensión simbólica del ser humano, al establecimiento de una cultura que acepte la relatividad corporal y que logre mediar las prácticas de la EF. A su vez, será razón para pensar “que cada ser humano, constituyendo un ser en sí, es, como tal, irremplazable, irrepresentable, inalienable” (Vilanou, 2001, p.15), convirtiéndose esto, en el fundamento principal de este proyecto, cuándo se decide en posibilitar escenarios pedagógicos de transformación, desde la EF, para la construcción de identidad.

Educar desde el cuerpo para la conciencia corporal y la instauración de metáforas liberadoras.

En este orden de ideas, la práctica educativa, desde esta perspectiva, necesita restituir un espacio opacado, negado, silenciado, anticipado, normalizado, homogeneizado y jerarquizado como lo ha sido el cuerpo, en este caso en concreto, en la EF. Las prácticas de condición física y deporte en la escuela, han priorizado un ideal de cuerpo, en el que protagoniza su dimensión

física, en la medida que, la técnica, el rendimiento, la medición de las capacidades físicas, la competencia, la clasificación en categorías de desempeño, la capacidad de productividad, la eficiencia en tareas de movimiento, la cuantificación de las acciones de movimiento y la poca conciencia de la intencionalidad formativa de las prácticas, legitiman una realidad en la que el cuerpo, entendido como la totalidad de la condición humana del ser, no sea escenario de una construcción consciente y particular de sentido existencial, opacando las identidades. En ese sentido, hay que recuperar y pensar al cuerpo como aquel que comunica, que trasciende en la cultura, que se reconoce como subjetividad y lugar de experiencias de sentido, lo que en otras palabras sería, dar palabra al cuerpo, para esto:

[L]o que nos interesa es integrar la corporeidad en una constelación de sentido que ofrezca otra forma de pensar las prácticas corporales más allá de sus técnicas y más bien dejar hablar el cuerpo a partir de la experiencia vivida en su emoción, sentimiento, afectividad, sensación, percepción y pensamiento (Castañeda y Gallo, 2008, p. 199).

En complemento, como lo manifiesta Fullat, hay que educar en la conciencia corporal desde el propio cuerpo para poder experienciarla, avivarla y resignificarla (cómo se citó en Planella, 2005), para que se puedan ampliar las huellas de la experiencia en la historicidad de cada sujeto y sea este el punto de partida hacia el desarrollo. Esta pretensión radica en la pertinencia educativa, en tanto socio-cultural, de la pedagogía, de reflexionar sobre el acto formativo, dando prioridad y posibilidad al decir, comunicar y subjetivar del cuerpo simbólico (Planella, 2005), como manifestación de emancipación de las ataduras posmodernas, que expropian del cuerpo al sujeto y lo ubican en dinámicas instrumentales y consumistas. Es así como, al tener una conciencia corporal y todo lo que ello implica, es posible empezar a vivir el cuerpo desde el cuerpo; de igual forma, es poder dar un paso hacia la problematización del mundo que rodea al

sujeto, reconociendo las dinámicas que lo afectan y sea esto, el punto de partida hacia la modificación del mismo.

Desde la EF, como campo de reflexión y acción de la pedagogía, las prácticas corporales que conforman su cuerpo epistemológico y didáctico, y sus concepciones transversales acerca de la corporeidad y la motricidad, debe seguir gestando situaciones que propongan la participación activa de todos los actores educativos, para qué, empoderados de su formación (*Bildung*), empiecen a ser los constructores del relato de referencialidad de sí mismos, que en un plano autobiográfico, constituye su identidad y sus particularidades simbólicas, dando valor a su existencia y paso a la modificación de las relaciones intersubjetivas. Es por esto que, “la pedagogía tiene un reto importante: reflexionar sobre cómo educar no solamente a partir de los valores, el intelecto y el cuerpo físico, sino también cómo debe hacerlo de forma conjunta para formar a la persona globalmente” (Planella, 2005, p. 200), y así, aportar de manera significativa, a los procesos de interpretación que hagan los estudiantes, sobre los alcances que puedan tener, las prácticas realizadas en el aula, para su vida. Es ahí, donde adquiere relevancia la apuesta curricular, hacia la proyección social, en la formación de una conciencia corporal liberadora.

La conciencia corporal, a los ojos de la *Bildung* alemana, como una voluntad auto-formativa, se presenta, como diría Vilanou, a partir de “un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación” (2001, p. 22) que, en perspectiva ética, sitúa al sujeto en participación activa hacia la construcción identitaria y su constitución humana.

Educación centrada en el proceso.

Con la intención de situar la educación desde el cuerpo en su dimensión simbólica, y por medio de un proceso auto-formativo, una educación centrada en el proceso, prioriza las

continuas emergencias dadas a lo largo del acontecer humano. Por consiguiente, el saber y el sentido que se construyen en la experiencia, aportan a la construcción constante de identidad, visibilizando el transcurrir existencial, permanente y fluido, de un sujeto a lo largo de su vida.

Educación centrada en el desarrollo más allá de un aprendizaje específico.

Este segundo principio, se ha pensado desde el reconocimiento de las bondades que surgen, durante el camino recorrido en el proceso educativo intencionado desde este proyecto, y las emergencias constantes que allí germinan. Aquellas bondades, son representadas en el desarrollo del potencial humano de los sujetos. Pues si bien, es necesario pensar en procesos que aporten al desarrollo multidimensional, y al reconocimiento de los cambios y todo lo que esto evoca en el sujeto, en tanto que cuerpo, también hay que empezar a darle un sentido más profundo y ético a la formación que allí emerge, sin que se vuelvan peyorativos los proyectos destinados, de manera explícita, a tratar las dimensiones, ya sea en conjunto o por separado. En ese sentido, De Zubiría propone que los cambios generados durante el proceso, que aportan al desarrollo constante de los sujetos, deben permanecer en el tiempo y deben producir una afección en el mismo y en la sociedad, hacia criterios más democráticos, justos y éticos (2006), modificando su participación y cosmovisión. Aquel desarrollo que se promueva, debe situar al individuo en participación activa y consciente para con su formación, como lo diría Vilanou y la *Bildung* y, así, permitir dar protagonismo a las experiencias que, con anterioridad, se han situado en la corporeidad de cada uno, dando un valor y un sustento relativo a la identidad, evidenciada desde las manifestaciones del lenguaje.

La EF, entonces, debe actuar hacia la humanización de los sujetos, dando prioridad a las condiciones actuales del desarrollo, o lo que en otras palabras sería, dar el lugar pertinente a la

experiencia vivida y reflexionada, la cual va a generar sentido en las prácticas corporales que se logren dar. Por esta razón:

Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco delante de él (...) somos hombres no sólo porque pensamos, sino también porque amamos y porque actuamos como seres culturales (De Zubiría, 2006, pp. 220-221).

Lo que quiere decir que, cuando se logra comprender que el ser humano, no sólo es físico, cognitivo, social o emocional, se abre una brecha alternativa que reconoce la importancia de ver al ser desde su constitución compleja, holística, multidimensional y socio-cultural, el cual se encuentra atravesado por una dimensión simbólica, que caracteriza su existencia. Dicha dimensión, se ubica como aquel conocimiento pertinente, que debe circular dentro del acto educativo y es la que permite, en sí misma, dinamizar las relaciones entre los actores participantes. Al poner en escena este conocimiento, se da un paso importante hacia el desarrollo multidimensional con sentido ético y político que, como clamaba Wallon, se diera por una “educación que liberara al ser humano y que entendiera que el fin último de toda educación debería ser el de formar un ser más libre para pensar, sentir y actuar” (cómo se citó en De Zubiría, 2006, p. 224).

Pensar en un proceso dirigido hacia el desarrollo con sentido en contexto, parte de reconocer la función de la escuela que, como reconoce De Zubiría, parte de interpretar que la labor fundamental de la misma, recae en favorecer escenarios de participación que impulsen la descentralización de un aprendizaje específico como el fin fundamental (2006) y permitan, entonces, construir proyectos que de forma integral, actúen en disposición de las dimensiones humanas, siendo la apertura a la humanización y transformación. Así, las prácticas lideradas por

la EF, como campo relacional de construcción de identidad, por medio de las experiencias formativas que posibilite, bien sea desde la expresión corporal, como medio para la comunicación gestual; el juego, desde la concentración total de la participación del sujeto, que posibilita reflexiones mucho más profundas y activas; el arte, como medio de manifestación, y puente que une al sujeto con unas interpretaciones del acontecimiento del cual es partícipe, etc., y las cuales se convierten en experiencias significativas para el estudiante, deben optar porque este último se viva a sí mismo como cuerpo y comprenda que desde su lenguaje, pone de manifiesto su constitución e identidad; para reconocer, entonces, que las emergencias durante el proceso, se convierten en aquello significativo, de lo que se puede valer el sujeto, para pensarse y conocerse a sí mismo.

Desde esta perspectiva, el estudiante encuentra en el aula y en el profesor, una mediación entre sí mismo, su experiencia, la cultura y las proyecciones de vida como desarrollo humano:

[P]or lo que se reconoce que la mediación es una condición necesaria del desarrollo. Una postura que reconozca que las ideas no son sembradas en la mente del niño, a manera de depósitos, sino que conviven, dialogan y coexisten con las anteriores ideas, valores y sentimientos que se manifiestan en el niño y el joven con el que interactúan (De Zubiría, 2006, p. 208).

Así, el profesor se encargará de incitar al estudiante, para que manifieste, de formas diversas, su identidad, siendo esta un simbolismo de la experiencia y, a su vez, proponer las relaciones y reflexiones pertinentes, ayudando a la participación y apropiación activa del estudiante para con su propio desarrollo. Los alcances de la práctica que se logren poner en escena, serán una construcción y comprensión mancomunada, en tanto que dialogada, siendo esto un aporte consciente al desarrollo del potencial humano de aquellos sujetos participantes.

Llegar a reconocer el desarrollo con un sentido más transformador, en la vida del sujeto, y con seguridad más ético, político y si se quiere moral, en la vida en sociedad, se convierte en una oportunidad de incidencia, que la EF, en la inclusión que hace de conceptos como corporeidad y motricidad en su praxis formativa, puede lograr aprovechar de forma beneficiosa.

Todos los cambios generados a lo largo del proceso, que aportan al desarrollo, constituyen la adaptación dada en la modificabilidad del ser. Esta adaptación sería, en palabras de Juan Ignacio López, la capacidad del estudiante de poner en escena su desarrollo, en diferentes contextos y situaciones (2005). Esta, es diferente entre sujetos, circunstancias y culturas, reconociendo que posee un sentido y una concepción relativista (De Zubiría, 2006). En consecuencia, “adaptarse es, para Feuerstein, poder cambiar adecuando el comportamiento sobre el medio y respondiendo a los cambios frente a nuevas situaciones” (De Zubiría, 2006, p. 209). Así, una vez más, se reconoce al cuerpo como subjetividad, lugar de experiencias propias y de apropiaciones simbólicas como aprendizajes con sentido, en donde cada quien posee unos ritmos, intereses, necesidades y proyecciones distintos, para poder situarse en el contexto y sus situaciones, de maneras particulares, resultado de las incidencias emergentes en la reciprocidad relacional existente entre ambos. Es por esto que, el tercer principio profundizara sobre cómo es necesario optar por visibilizar el contexto en la praxis pedagógica, debido a la importancia que este tiene en la construcción de identidad y a su vez, en la preparación de escenarios para la experiencia.

Educación en contexto.

Por otra parte, y cómo se ha venido mencionando a lo largo del documento, es menester para el proyecto curricular, que se resalte la importancia e incidencia recíproca, del contexto sobre el sujeto, en la medida que proporciona los escenarios socio-culturales de interacción

intersubjetiva, los cuales aportan acontecimientos con sentido, en los procesos de desarrollo y de construcción de identidad. Es el contexto, entonces, la esencia del escenario relacional, siendo este último, uno de los dos grandes constituyentes participativos presentes, en los procesos de construcción de identidad, descritos a profundidad en el capítulo anterior.

Así pues, aquella conciencia corporal, mencionada en el primer principio pedagógico, generadora de metáforas liberadoras, se ubica en perspectiva socio-cultural, debido a que emerge en la dimensión simbólica, dotada esta, de significados en la interacción con el entorno. Es esta conciencia la que ubica al sujeto en necesidad de transformación, de sí y del contexto circundante, debido a que ha logrado problematizar sobre todo lo que lo rodea y sobre las afecciones que sufre en su relación cotidiana con el mismo. De esta manera, se pondrá en desarrollo una característica fundamental, a la hora de comprender la educación en contexto como un principio de incidencia desde la pedagogía.

Ser educado corporalmente en un contexto socio-cultural, desarrollando la dimensión simbólica.

Si bien, el ser humano por su naturaleza se inscribe en un ambiente ecológico, el cual configura, desde la sociedad y la cultura, su desarrollo y, en reciprocidad, este lo transforma desde su condición humana. Es por esto que, no es posible comprender, ya fuera una teoría, una práctica o una situación en particular, si se desconoce el contexto desde sus aspectos político, económico, cultural, etc., donde fueron gestados (De Zubiría, 2006). En ese sentido, es posible pensar que “no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura” (De Zubiría, 2006, 202), que en una relación estrecha y de interdependencia, se co-implican, modifican, transforman e intencionalizan, de manera constante. Complementando la perspectiva

en discusión, afirma Merani que, “somos seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos seres por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir” (cómo se citó en De Zubiría, 2006, p. 201), y en ese punto relevante, es cuando el sujeto, por la toma de conciencia adquirida, logra desde su accionar, modificar las dinámicas del contexto para la transformación de su propia existencia, porque, bien diría el mismo autor, las relaciones entre el contexto y el sujeto son recíprocas y activas, y la internalización que este último haga del primero, no es pasiva o receptiva; aquella internalización crea conciencia (De Zubiría, 2006).

Bien lo decían Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, el currículo opta cómo fuente primordial, por la sociedad y la cultura que de ésta emana (2002), debido a que allí se gesta el conocimiento más valioso y legítimo que se puede poner a circular en el aula educativa. Los contenidos o las categorías orientadoras de las formas de acción, como se han denominado estos en este proyecto curricular, se enlazan con el contexto y con las particularidades de los sujetos que allí se desenvuelven. Así también, lo afirmaba Ricardo Crisorio, al concluir que, el contenido es significativo para la sociedad y la cultura y es posible adecuarlo, por medio del diálogo intersubjetivo entre el profesor y los estudiantes (2013). Es por esto que, López (2002), relacionaba una visión realista del quehacer educativo, con una perspectiva clara del contexto donde se materializa y, de igual forma, de los estudiantes, sus disposiciones y necesidades. Así, como decía Nuthall, el profesor debe “conocer las perspectivas de los alumnos en su propio lenguaje, lo que le va a permitir estar en óptima disposición para adoptar su rol cómo guía” (cómo se citó en López, 2005, p. 257), dando así palabra y valor a las experiencias que estos

hayan reflexionado e interiorizado y a la cultura que ha hecho de los mismos, sujetos de apropiación simbólica.

En consecuencia, una educación basada en el contexto y con especificidad, en las incidencias de este sobre las dinámicas en que los sujetos construyen su identidad, debe reconocer la singularidad de los estudiantes y los entornos, en el marco de un ambiente que adopte el reconocimiento de la relatividad corporal. Todo esto con el objetivo de plantear el currículo como algo más auténtico y en contexto, que sitúe a la realidad dentro de las aulas, conformando un quiasmo con sentido pedagógico. Una categoría de orientación de la acción de la práctica educativa, debe estar relacionada con los problemas actuales, de la sociedad en general y del estudiante en particular, generando así en el estudiante, las competencias necesarias para comprender el mundo (Pérez y Gimeno, 2002), para transformarlo y para que así, este pueda afectarlo de formas alternativas. De igual forma, le permita aproximarse a reconocer y problematizar que ha sido de su identidad y de su participación en la prácticas relacionales socio-culturales y materiales, que lo vinculan, lo afectan y constituyen. Por tanto, las construcciones curriculares, como afirma López, deben vincularse con los fenómenos y acontecimientos de la vida real, de manera holística y no fragmentada (2005), para poder concebir una interpretación más profunda de los alcances de la práctica educativa. En consecuencia, “miremos que hacen los hombres en la vida real y sabremos cuál ha de ser el contenido de la escolaridad” (Pérez y Gimeno, 2002, p. 178).

Al rescatar la dimensión simbólica del ser, la cual evidencia las manifestaciones socio-culturales que hacen parte de la esencia del sujeto, y que proporciona información de su historicidad, siendo el punto de partida en un escenario de formación y de construcción de

identidad, es posible plantear la oportunidad de poder construir los escenarios de formación e intencionalizarlos desde los contextos en donde se desarrollarán las prácticas y desde los sujetos allí participantes. Es por esto que, la verdadera praxis educativa debe surgir, planearse, desarrollarse, materializarse y evaluarse al interior de cada escuela y con esto se hace referencia a las particularidades que allí emergen y que caracterizan las identidades declarantes. Esto brindará pertinencia y coherencia con la realidad circundante, en un entorno determinado, presentando el espacio para una participación activa más auténtica y flexible, de todos los actores educativos presentes. En ese sentido, son valiosas las palabras de Pérez y Sacristán, cuando afirman que, se concibe al:

[C]ontenido de la enseñanza como una construcción social. (...) Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del curriculum o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación (2002, p. 172).

Por consiguiente, todo esto proporciona la oportunidad de, en palabras de Martínez Bonafé, una “reconstrucción cultural crítica de la realidad” (cómo se citó en López, 2005, p. 248), en donde se privilegie la palabra del contexto, la cultura, la sociedad, el cuerpo y su identidad, para inclinarse hacia una educación en contexto, más pertinente a las problemáticas existentes y a una realidad que no se puede anticipar ni obviar desde la periferia.

En definitiva:

[L]as ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Lo cual les da a las verdades, siempre, un carácter relativo, histórico y contextual (De Zubiría, 2006, 207).

Lo que quiere decir que, se dotan de sentido a las prácticas corporales, como experiencias significativas, en el ser y para la cultura. Como lo dice López Ruiz (2005), la educación del siglo XXI, debe pensarse desde la complejidad, la problematización y la educación en contexto, preparando a los estudiantes para un futuro incierto, materializado en las mutaciones actuales constantes, es decir, hay que partir de la concreta realidad circundante, cargada de simbolismos particulares, para atenderla hacia su transformación.

En conclusión, la educación desde el cuerpo, centrada en el proceso y en el contexto, aportan, desde la pedagogía, a un escenario relacional en la construcción de identidad como lo es la EF. Las prácticas corporales que allí se gesten, reflexionen, experiencien e interioricen, como acontecimientos generadores de sentido experiencial, estarán encaminadas a la construcción consciente, simbólica y subjetiva de un relato propio de referencialidad, como lo es la identidad. Como horizonte, hay que pensar en la formación de:

Individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela incluya entre sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes y que dote de competencias afectivas a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás (De Zubiría, 2006, p. 221).

Se trata entonces, de sujetos que se relacionen, que narren a su manera lo que ha sido de su constitución humana, que declaren, en el diálogo intersubjetivo, aquella corporeidad exteriorizada por la motricidad y que encuentra un sentido significativo de su existencia, por lo simbólico de su identidad. Este se convierte en un paso importante para la libertad corporal, en el respeto de la relatividad de vidas que co-habitan este mundo; es propiciar un escenario

alternativo de relaciones humanas, basadas en la comprensión de la auto-formación llevada a cabo por cada sujeto, en la cual se gesta una experiencia particular y unas formas de exteriorizarla, siendo estos los fundamentos constituyentes de la identidad de cada ser, que merece un valor peculiar y con sentido existencial.

En todo caso, en términos del desarrollo del potencial humano, en donde por medio de la pedagogía se construyen ambientes para la educación desde el cuerpo, en el rescate de la dimensión simbólica, en la interpretación de las realidades contextuales y en la preocupación por rescatar las emergencias construidas a lo largo del proceso de auto-formación, que posibilitan la adquisición de conciencia corporal desde las huellas de las experiencias con sentido, en las dinámicas que constituyen lo humano en la identidad, es necesario, desde la EF y sus características intrínsecas, dar paso a la construcción de un escenario alternativo desde la disciplina, que visibilice las intenciones formativas puestas en perspectiva.

Un escenario alternativo de la Educación Física, en perspectiva narrativa de la identidad

Ahora bien, el saber disciplinar que aquí se desarrolla, como sostiene Zambrano, se caracteriza por la distancia y la reflexión (2007), realizadas sobre la EF como hecho y práctica social, en tanto que, como menciona el PCLEF, corresponde al conjunto de acciones del ser humano que parten de una búsqueda para solventar necesidades de cualquier índole, y su análisis posterior (2004), y sobre la EF como disciplina académica, que legitima unos saberes históricos sobre el cuerpo y el movimiento, considerándolos enseñables (PCLEF, 2004), en el sistema educativo. A partir de esto, para este PCP se han brindado unas comprensiones posibles de cómo llevar a cabo el acto educativo de otras maneras, pensando así, en la proyección social de la disciplina, desde una perspectiva no ortodoxa.

Este campo proyecta una comprensión disciplinar alternativa, que se opone a las prácticas tradicionales, caracterizadas por incentivar y promover el desarrollo de la condición física, los test calificativos y la tecnificación en la práctica deportiva, intencionalizadas en la universalización e instrumentalización del cuerpo, buscando resignificar la relación entre este y la EF, hacia la construcción de la identidad. Desde unas intenciones formativas, se sitúa en perspectiva pedagógica, en la preocupación por un cuerpo menos medido, pre-determinado de igual forma para todos y objetivable, y más por un cuerpo cargado de significación simbólica (Gallo y García, s. f.). En este sentido, se ha optado para este proyecto, por definir dos orientaciones teóricas, las cuales fortalecen la comprensión del ser humano, como cuerpo-sujeto multidimensional y lugar de experiencias y de aprendizaje simbólico, constituyendo una imagen de ser humano transformado por la EF. Estas constituyen unos focos de orientación, que permiten anclar el saber humanístico, las orientaciones pedagógicas y el propósito de formación, en concreto y a profundidad, con la EF. Dichas orientaciones son la *Antropología pedagógica (AP)* y la *Construcción social del cuerpo (CSC)*.

La antropología pedagógica: hacia una necesidad de formación desde la Educación Física.

Desde esta orientación se reconoce, como presupuestos básicos, una posibilidad de ser humano en perspectiva de la EF, y a su vez, un ideal de proyección y formación desde la disciplina, en lo que concierne al acto educativo como experiencia que forma. El abordaje de la AP en este PCP, se sustenta en la necesidad de que el ser humano trascienda más allá de sus disposiciones biológicas, anatómicas, orgánicas y físicas, las cuales fundamentan las prácticas de condición física y deporte, que se han arraigado con fuerza en la escuela, por medio del actuar

consiente en situación y de las experiencias a las que pueda llegar a través de la educación. En ese sentido:

La Antropología Pedagógica elige un campo de reflexión en el que estudia al hombre como ser formable, capacitado y necesitado de educación. La necesidad de educación hace que el ser humano tenga capacidad de perfectibilidad, subjetivación, hacerse cargo de sí y desarrollar potencialidades. En este sentido, la Antropología Pedagógica se sitúa en el espacio de la formación (Gallo y García, s. f., p. 9).

Es por esto que, la EF, se mueve dentro de las pretensiones de esta orientación teórica, conformando un campo disciplinar transformador el cual permita, dar protagonismo al sujeto en las prácticas corporales que experimenta y a su vez, dar cabida a las percepciones e interpretaciones que construya, para que estas sean alicientes formativos, en tanto que educativos, para su constitución humana. A partir de estas concepciones, se empezará a generar un ambiente pedagógico óptimo, en donde la conciencia por la propia formación, sea un acto ético y comprometido, que permita dar palabra al cuerpo y labrar el camino para la manifestación de la identidad y todo lo que la constituye.

En consideración, a continuación, se desarrollará la perspectiva que, desde la EF, se ha asumido para este proyecto, en relación al ser humano y a la práctica educativa.

Posibilidad de ser humano desde la educación física: hacia una conciencia de la propia formación.

Para poder trazar una ruta coherente, en donde la EF aporte de manera significativa a la construcción de identidad, es prioridad, desde esta propuesta, rescatar que la simbología del cuerpo es la que media las relaciones pedagógicas, en la medida que “el cuerpo se expresa

simbólicamente y le da un sentido y un significado a la existencia” (Gómez y Molina, 2011, p. 546) por lo que aporta el conocimiento que debe circular para dinamizar las prácticas dialogantes de los actores participantes en los procesos educativos. De esta forma, se da lugar a la subjetividad en las prácticas de formación y palabra al cuerpo como fuente necesaria para la reflexión y la puesta en escena del desarrollo humano; todo esto hacia la formación del ser. Por ejemplo, las prácticas tradicionales de la EF, desde la condición física, en sus intenciones plantean situaciones de movimiento pre-determinadas para el sujeto, en donde a partir de su desenvolvimiento, se clasifica en tablas de categorización estandarizadas, lo que impide la particularización del ser, en tanto que cuerpo único. A partir de esto, en este proyecto se desean construir acontecimientos desde los cuáles, por medio de la expresión corporal, por ejemplo, se utilice la relación música-gesto, como un elemento de manifestación subjetiva y expresiva de la identidad.

Por consiguiente y pensando en llegar a esta posibilidad, es necesario que el hombre sea consciente y se reconozca como un ser inacabado, en formación, con necesidad de educarse, transformarse y con constancia, reconstruirse, en donde depende, en principio, de su disposición y acción para la construcción de experiencias llenas de significado valioso, en busca de la humanización (*Bildung*). Por esta razón, como bien lo sostienen Gallo y García, “insinuamos una traspolación del devenir del ser humano como un ser en (trans)-formación (*bildung*), de ese hombre que no es por naturaleza lo que debe ser y que por eso necesita de la educación” (2011, p. 298), debido a que se encuentra en vías de hacerse y aún no se encuentra fijado o acabado. En este punto álgido, el sujeto es consciente de la posibilidad de conocer y dotar de sentido a su existencia, por medio de la experiencia y la práctica sensata, responsable y reflexiva, para

manifestarse hacia el mundo desde la simbología que transmite como identidad, debido a que el cuerpo, en palabras de Merleau Ponty, se concibe como “el medio de nuestro ser-hacia-el-mundo” (cómo se citó en Gallo y García, s. f., p. 2), y es en esa declaración corporal, en la que el sujeto, de manera continua, potencia su desarrollo como humano.

Aquella necesidad de educación y formación del cuerpo y desde el cuerpo, desde la conciencia del empoderamiento de la propia existencia, todo lo que a ella afecta, y del contexto, radica con necesidad, en empezar vivir el cuerpo como, en palabras de Gallo y García, el lugar de la percepción, la experiencia y la afección, para que toda acción y actividad consciente y con sentido, sea el escenario para auto-exponerse y auto-realizarse (s. f.), buscando la propia interpretación del yo y la significación de todas las manifestaciones corporales que dicen de la existencia y se muestran en forma de identidad. Es por esto que, la EF, debe construir escenarios, como escenarios de encuentro académico y formativo, para generar dinámicas intersubjetivas e introyectivas, que pongan en escena la vida de todos los sujetos participantes, empezando a constituir una propia conciencia de formación y decidir, con claridad, las proyecciones deseadas para la existencia futura. Para ilustrar, las prácticas deportivas pueden llevarse a cabo, no sólo en busca de la tecnificación y la especialización, sino a través de una re-construcción cultural, que permita develar las incidencias de la práctica en la sociedad, en la relación con el otro, y consigo mismo. En ese sentido, “el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia)” (Vilanou, 2001, p. 10), encaminando un propio proyecto de humanización sensato y activo.

Concepción educativa y formativa para la EF, desde la experiencia que construye identidad.

Para poder superar y trascender los tradicionalismos históricos, en la educación y adiestramiento de los cuerpos, liderados por la condición física y el deporte en la clase de EF, y los ideales de hombre disciplinado, fuerte, vigoroso y productivo, es necesario empezar a pensar esta disciplina de formas alternativas. Es por esto que, hay que apuntar a construir escenarios educativos hacia el desarrollo del propio carácter en mediación del auto-conocimiento (Gallo y García, s. f.), brindando total relevancia a la corporeidad y la motricidad como grandes constitutivos de lo humano. Es ahí, entonces, donde el sujeto podrá brindar un juicio sobre lo que le acontece y a su vez, ampliar la información sobre su existencia y el por qué y cómo de la misma. En ese sentido, es posible afirmar que la EF es un acontecimiento en donde el ser genera experiencias de sentido, en las cuales el sujeto vive su cuerpo, lo reflexiona, piensa, imagina y proyecta, hacia la constitución consciente de su existencia; porque la experiencia, como asegura Larrosa, es todo aquello que pasa y que al pasar, marca, transforma, constituye y humaniza (cómo se citó en Gallo y García, s. f.).

Los postulados de Friedrich Schiller, aportan una visión bastante interesante sobre un ideal de educación que encasilla a la perfección, dentro de esta perspectiva. Para este autor, la educación no se debe enfatizar en pensar la realidad, sólo desde factores intelectuales o conceptuales, debido a que es necesario complementarlos, con la experiencia de forma corporal y en situación (cómo se citó en Gallo y García, s. f.). En consecuencia:

La educación se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, busca su vinculación con todas las facultades humanas,

emociones, sentimientos y conocimientos así como con todo lo proveniente del mundo (Lora, 2011, p. 741).

Así, se vincula una nueva perspectiva hacia el reconocimiento de la multidimensionalidad humana en la educación y para su formación. Se reitera la prioridad de abordar la realidad con la totalidad del ser, desde las percepciones subjetivas que orienten todas aquellas sensaciones, como información del mundo, construyendo un criterio propio y unas formas peculiares de exteriorización, que dicen todo sobre la identidad del sujeto, sobre su constitución y autenticidad. Por esta razón, la educación debe ser una puerta hacia el conocimiento del mundo y su realidad, para permitirle al estudiante, transformarlo y re-crearlo para su propio beneficio y el de los demás, en busca de la auto-realización y el auto-conocimiento, asegura Lora (2011). Así, el sujeto lograra ampliar las bases para trascender en la cultura, adoptando una propia identidad consciente, narrativa y con sentido subjetivo.

La EF, se presenta entonces, como una educación sensible, en donde hay incertidumbre, desacierto, posibilidades, parcialidades, imprevisibilidades y nada es absoluto, dominante o verdadero. Una educación sensible se germina en el acto de conocer y es ahí donde los acontecimientos adquieren sentido y relevancia para la existencia del sujeto. Es en la experiencia directa donde el caos toma orden y una lógica relativa para el que la presencia. Cada quién comprende las incidencias del entorno a su manera y las adopta en su corporeidad, con intención consciente. En ese sentido, desde las interpretaciones hechas de la obra de Schiller:

La Educación requiere de descripciones sensibles como imaginación, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, valoraciones afectivas, propias de la facultad sensible, aquí nos representamos las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas, escuchándolas, y tiene que ver con la sensibilidad y se

corresponde con la forma como nos relacionamos afectivamente con el mundo, dando lugar para decir que los sentimientos, las emociones, los afectos, las pasiones no son del todo explicables por la vía de la razón intelectual sino que también, somos producto de ciertos motivos que se convierten en deseos para obrar de tal o cual manera (cómo se citó en Gallo y García, s. f., p.4).

Por ende, la subjetividad y la corporeidad particular, cobran sentido, debido a que cada quién, desde la sensibilidad característica del actuar intencionado, construye una cosmovisión propia de la realidad y a su vez, constituye un ideal propio autobiográfico, el cual da paso a la “escritura y lectura” de un relato propio de referencialidad, que dice que es un cuerpo en relatividad con el resto. En ese sentido, cuándo en la EF se deja de hablar de contenidos y se sitúa el saber de la experiencia, no sólo desde las destrezas adquiridas a lo largo del desarrollo, o de las capacidades físicas y su incidencia en el rendimiento y en la competencia, sino desde los relatos de la historia corporal y las marcas acentuadas en la experiencia, es posible situar en contexto la relatividad corporal. Es por esto que, “el lenguaje humano causa un malentendido inevitable e inevitablemente constructivo” (Crisorio, 2013, p.15), en la medida que la experiencia individual es la que constituye, en la expresión empalabrada o gestual del ser humano, un sentido simbólico e identitario y denota peculiaridad y autenticidad. Por consiguiente, el cuerpo poético, como lenguaje del cuerpo en la educación, se entiende como aquel que siente, vive, goza, padece, expresa, experimenta, explora y percibe (Gallo y García, s. f.), y para esto la EF, debe permitir la liberación y declaración corporal, para dar palabra a cada corporeidad y valor, sentido y significado simbólico y relativo a cada identidad.

Esta educación sensible, puede ser comprendida también como un devenir de posibilidades, como aquello que permite que algo nuevo sea creado, en correlación directa con la capacidad de acción sensata y singular del ser humano. El acontecer generador de experiencias significativas,

es el puente conector entre el sujeto y la construcción de identidad. Es por este, por el que puede brindar significado propio a su existencia y así mismo poderla compartir con el otro, entablando una interrelación y diálogo simbólico, de emergencias humanas subjetivas.

En definitiva, la experiencia se debe convertir en experiencia educativa, en la medida que sea un espacio que puede ser interpretado (Gallo y García, s. f.), conocido y manifestado, siempre, ante las necesidades y posibilidades de las corporeidades singulares. Cómo decía

Barrio:

[E]l acto educativo no estriba en otra cosa que en ayudar a hacer explícito lo implícito, lo que en algún sentido ya se sabe, aunque quizá de una manera no formulada ni temática, empleando para ello el diálogo, la interacción por medio de la palabra (cómo se citó en Gallo y García, s. f., p. 11).

Lo que quiere decir qué, en el diálogo de experiencias, se pone en escena la confrontación realizada con el sí y con el otro, desde las reflexiones hechas de las experiencias y, es ahí, donde es posible empezar a construir una narración de sí, que diga de la corporeidad y más a profundidad, de la identidad que habita en el ser de cada quién.

En todo caso, aquella educación sensible en la que el sujeto se relaciona de manera afectiva con el mundo, en procesos constantes de construcción de sentido existencial, parte de la necesidad de construir, en el contexto social y cultural, unas interpretaciones sobre el cuerpo, en las que el sujeto logre identificarse. Para esto, la EF, debe aportar a la generación de ambientes formativos en los que, de manera colectiva, se llegue a una construcción social del cuerpo, en la que se conciba a este, no cómo generalidad, sino cómo sujeto.

**La construcción social del cuerpo, un ambiente alternativo desde la educación física,
para reconocer el cuerpo-sujeto**

En vista de lo expuesto y como ya se ha venido planteando, el ser humano está en relación intrínseca con la sociedad y la cultura, tanto así que se co-determinan el uno al otro en total reciprocidad. Esto ha permitido que, a lo largo de la historia, el cuerpo haya adoptado unas concepciones particulares de acuerdo al momento por el que se estuviera atravesando, y las intenciones, ideales y necesidades que allí se gestaran. Es por esta razón que, siguiendo a Planella, “el cuerpo es una construcción social. Cada momento y cada contexto nos ofrecen, aunque de forma no excluyente, una determinada hermenéutica del cuerpo y de la persona que lo encarna” (2006, p. 81), aportando interpretaciones idealistas, de cómo debería ser este, para su correcto funcionamiento dentro de una sociedad determinada. Debido a esto, se analizó en el primer capítulo cuáles eran las incidencias sociales, culturales, educativas y económicas que configuraban los escenarios en que se construía la identidad, arrojando que, las dinámicas capitalistas del consumo y de la educación permeada por los discursos económicos internacionales, han hecho de los cuerpos seres narcisistas e instrumentales, en perspectiva del sufrimiento social. Estos ideales corporales de las sociedades contemporáneas, dinamizan las relaciones intersubjetivas en todos los campos relacionales posibles e inciden en las identidades y en cómo cada sujeto se percibe a sí mismo. En palabras del mismo Planella, reuniendo estas ideas, el cuerpo es una ficción, por lo que es el resultado de una elaboración socio-cultural en un momento histórico en concreto (2006).

El cuerpo, entonces, ha sido el escenario convergente de intencionalidades históricas, cuestionando que exista una universalidad del mismo. Allí, en relación a los estudios de Gallo y García, se gestan redes de significaciones simbólicas, por lo que existe relatividad de representaciones sociales del mismo, que se aproximan a considerar un ideal de existencia y

formación corporal. Por consiguiente, todos los saberes del cuerpo son, en definitiva, culturales (s. f.). Bien lo decía Rodrigo Zapata, cuando afirmaba que:

El cuerpo es un portador primigenio de signos, un sustrato básico de orientación social y simbólica, una cartografía natural que permite ubicarnos como actores activos en la vida social. Cada cultura, y sus intrínsecos contextos interaccionales, emplean el cuerpo para elaborar significación socialmente aceptable y altamente convencional. El cuerpo no es un dato natural, una evidencia inmediata, se trata más bien de mostrar cuál es la estructura y la función de los diferentes elementos sociales y culturales que inventan el cuerpo en un tiempo-espacio determinado (cómo se citó en Gallo y García, s. f. p. 12).

Debido a esto, el sujeto ha de ser capaz de realizar una creación poética del cuerpo, que de paso a la interpretación, análisis y aproximación de su cultura y de las formas simbólicas en las que la ha apropiado. Es posible, entonces, pensar el cuerpo desde la experiencia subjetiva, como un texto que cada quién va escribiendo a su manera, que conlleva a reconocerlo más allá de su presencia física y remite a una serie de significados particulares. Para poder dar ese salto hermenéutico, es necesario reconocer que la construcción de identidad necesita ser un proceso consciente, autónomo y auténtico, en el cual se construya un relato que brinde referencialidad y relatividad ante los demás, y sea la “carta de presentación” en los escenarios de relaciones intersubjetivas. En ese sentido, la EF aporta a la generación de un ambiente en el cual, por medio de las prácticas y el tipo de relaciones que posibilite, permite una construcción social del cuerpo en colectivo, en el cuál se reconoce éste cómo sujeto y no cómo un idealismo generalizado. Para ilustrar, la EF en este proyecto, se ha pensado desde prácticas más individualizadas, no en la medida de diagnosticar en cada uno de los estudiantes el estado de sus capacidades físicas o destrezas específicas de movimiento, sino dando la palabra a la diversidad de cuerpos que co-

habitan en comunidad, claro está, sin dejar de lado la formación colectiva que constituye el escenario de relatividad corporal.

Hablar del cuerpo como una construcción social, es también pensar el papel del movimiento en la cultura y la sociedad. Como lo menciona Josefa Lora, el movimiento es símbolo del comportamiento de una persona, lo ubica y contextualiza en el mundo (2011), siendo, por medio de este, en que el ser humano se relaciona, se manifiesta y se interpreta. Puesto que el movimiento, o la motricidad para este proyecto, revela el cuerpo o corporeidad actuante, es pertinente mencionar que, “una práctica corporal puede aferrarse al punto de vista contextual, social, institucional o cultural donde se encuentra inscrita” (Planella, 2006, p. 28), declarando una historia particular que debe ser indagada y contada, gracias al papel que cumpla la educación y así, como diría Crisorio (2013) “poder elaborar un concepto de cuerpo nuevo y no un nuevo concepto de cuerpo” (p. 13).

De manera que, el reconocimiento del cuerpo como construcción social, conlleva a reconocer que la narración de sí, trae consigo y da cuenta, de las formas en las que nos vamos construyendo en un contexto social y cultural, es en el acto de narrar que se devela la relación conmigo mismo, con el otro y con el mundo, y se genera una dinámica relacional, sobre esos procesos de cómo el sujeto se va construyendo dentro de un contexto, la narración individual es a la vez, personal y social, pues, cómo menciona Berry:

Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, les grandes narrativas, de la historia y de la sociedad modernas. Les petites narratives actuaran como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo, el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún,

les petites narratives, contarán historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción, y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de les grandes narrative (cómo se citó en Prados, Márquez y Padua. s. f., p.2).

En consecuencia, todo el bagaje social y cultural del sujeto, encuentra en la narración una forma de ser para él, y es en la conciencia de esas grandes estructuras, en las que se reconoce el sujeto como instrumental y narcisista, y se visibiliza el cuerpo, como lugar de experiencia sobre lo que acontece. Como menciona Sparkes y Devís, en ella se encuentra y reconoce cómo se construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello (2007).

En definitiva, esta propuesta curricular desde la EF, desea, desde las prácticas académicas y pedagógicas que lidere en las aulas, aportar a dicha construcción social del cuerpo, como una alternativa de transformación conceptual y praxica. Cómo se decía con anterioridad, es menester para este proyecto, visibilizar al sujeto en el propio reconocimiento como cuerpo-sujeto, multidimensional, lugar de experiencias y de aprendizaje simbólico. Esta concepción invita a pensar el cuerpo y al ser, en un quiasmo constitutivo de lo humano en un orden simbólico (Crisorio, 2013), que niegue la universalidad, homogeneización y dominación del mismo, dando cabida y libertad a la propia auto-construcción, auto-formación y auto-realización consciente y auténtica, reflejándose en la identidad manifiesta del sujeto.

El intento transformador que se gesta en este proyecto, aporta, desde los análisis de Foucault, a resignificar las prácticas corporales como todo aquello que hacemos, decimos, pensamos y que nos constituye (cómo se citó en Lescano, s. f.), caracterizando el escenario del

lenguaje del gesto y la palabra, que ponen en declaración, la corporeidad como sustento de singularidad de lo humano.

Como diría el Dizionario di scienze dell 'educazione' dirigido por Prellezo:

El significado originario y fundamental del cuerpo humano se caracteriza por la constatación que no se trata del cuerpo de cualquiera, sino de un sujeto indeclinable, de una persona única e irrepetible que al cuerpo, con el cuerpo y en el cuerpo da el sentido incondicional de la presencia (cómo se citó en Planella, 2006, p. 44).

Lo que quiere decir que, el cuerpo-sujeto, se convierte en el fundamento más valioso de los aportes de este PCP, a una construcción social del cuerpo en la historia y en la EF, pensando en configurar y dinamizar las relaciones de los actores educativos y el conocimiento que allí circula que, para criterio propio, no debe irse más allá de la periferia de la experiencia corporal.

Llegado a este punto y teniendo desarrolladas las dos orientaciones teóricas desde el campo disciplinar, se ha decidido para el proyecto concretar tres categorías orientadoras de las formas de acción, las cuales van a generar las grandes rutas que direccionarán la práctica educativa en las aulas.

Categorías orientadoras de las formas de acción: una apuesta más allá de los contenidos

Estas categorías materializan en la praxis, el entretejido de los tres saberes interdisciplinarios expuestos, desde las comprensiones de ser humano, sociedad y educación, los principios pedagógicos, y las orientaciones teóricas de la disciplina. En ese sentido, *la hermenéutica del sujeto, el acontecimiento como experiencia de sentido y la narrativa corporal*, emergen de las intenciones del proyecto, fundamentadas desde las áreas referentes ya desarrolladas, y brindan una orientación y un sentido a las prácticas educativas visibilizadas para este PCP.

Hermenéutica del sujeto.

Si bien, se ha mencionado que al ser el cuerpo una construcción social y poseer una hermenéutica histórica, como acto interpretativo, que depende del momento en donde se instauren las concepciones del mismo, también es posible que el sujeto, desde sus posibilidades, construya y opte por una hermenéutica propia, que defina su sí mismo desde sus convicciones. Debido a esto, siguiendo a Vilanou, el ejercicio hermenéutico carece de verdad absoluta y general, siendo este una verdad subjetiva (2001), en donde su sentido pedagógico, recae en el auto-conocimiento consciente del porvenir hacia el devenir del sujeto, haciéndose cargo de sí, en busca del desarrollo de sus potencialidades.

En consecuencia, la hermenéutica como acto del sujeto, considera tres elementos fundamentales que se encuentran en relación intrínseca con el acontecerse como experiencia de sentido y el ejercicio de la narración. Según los postulados de Gómez y Molina (2011), aquellos elementos son el de referencialidad, comunicabilidad y comprensión de sí, los cuales aportan significación simbólica subjetiva, mediación entre el mundo y el sujeto e interpretación consciente del sí mismo.

A partir de esto, la hermenéutica del sujeto vislumbra tres sub-categorías que fundamentan su presencia dentro de las intenciones dadas para este proyecto, amplían su comprensión y, además, permiten visibilizar con mayor claridad, el desenvolvimiento de las prácticas y dinámicas educativas, dentro de este PCP.

Una concepción de cuerpo-sujeto como existencia.

A saber, al hablar de una hermenéutica del sujeto, como acto interpretativo subjetivo y consciente, es necesario que aquel sujeto en acción sensata se reconozca en cuerpo como

existencia, debido a que, como diría Giddens, “el yo está corporeizado” (cómo se citó en Bárcena y Mèlich, 2000, p. 65). Hablar de existencia, entonces, es hablar de acción y pasión (Gómez y Molina, 2011), en donde convergen la disposición y el deseo por la acción, la experiencia, la reflexión, la comprensión y la proyección que emerja desde el sentido con que se le signifique. Por consiguiente, el cuerpo es el lugar de la existencia, pleno de potencialidades a punto de desarrollarse desde la propia actividad intencionada y auto-dinámica (Lora, 2011), en donde cada quién puede decidir desde sus perspectivas conscientes y consecuentes. En ese sentido, cuando el sujeto hable de sí y se comprenda como cuerpo, estará dando lugar a una re-significación del mismo, direccionando su conciencia hacia revelación del ser humano como existencia corpórea.

Al reconocer al cuerpo como lo concreto de la existencia y como el lugar de las mediaciones entre lo humano y el mundo, surge la necesidad en el sujeto, de pensarse como espacio de acontecimientos prestos a dotarlos de sentido para la experiencia. Es por esto que, el cuerpo “es la presencia misma de la persona. El cuerpo piensa, elige, juzga, interpreta, crea valores, siente, imagina; por eso el pensamiento, el querer, el amar, el desear, el dolor y todo aquello que ‘me’ pasa, acontece en el propio cuerpo” (Gallo y García, 2011); es el escenario de confrontaciones propias e intersubjetivas, en donde coinciden la corporeidad como construcción subjetiva y la motricidad como intervención humana, en donde la identidad dice, desde un carácter simbólico, todo sobre la constitución del sujeto. Así, “el cuerpo es portador de un sentido, es un texto en el que se puede escribir y que, por tanto, se ofrece a la lectura y la interpretación de los demás” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 70).

En este punto supremo, la EF debe posibilitar espacios para problematizar el cuerpo en la disciplina, conocer del mismo y el papel que ha jugado en la conformación de las sociedades;

adquirir conciencia sobre lo que ha acontecido en la historia para poder optar por un proyecto corporal sensato y autónomo, generando las condiciones para llegar a un yo puedo corporal, como diría Husserl (cómo se citó en Gallo, 2012). Así pues, parte de esa intención se sitúa en las prácticas de la EF, en la medida que se permita poner en escena prácticas corporales cotidianas, culturales, expresivas y deportivas, que no sean ajenas a la realidad, visibilizando las influencias socio-culturales en las conductas y en lo que constituye al sujeto.

Es posible, entonces, que el sujeto logre situarse como un sujeto de acción, transformación e incidencia, debido a que, siguiendo a Gallo y García, el lugar de la experiencia soy yo, el propio cuerpo (2011) y es por esta, por medio de la cual, él construye “las herramientas” para desenvolverse en el mundo y transformarlo. Es por esta razón que, al ser el cuerpo un espacio donde se le da un sentido a los sucesos de la vida y un lugar de los acontecimientos:

El cuerpo se configura como territorio existencial cubierto de subjetividad, de emociones, sensaciones y percepciones configurantes de las experiencias significativas de la vida humana. El sujeto es espacio y territorio donde acontece lo inesperado. La experiencia vital queda mejor enmarcada dentro de la concepción del cuerpo sujeto; éste es el “cuerpo vivencial”, el “cuerpo propio”, con lo que se da a plenitud la manifestación del ser sujeto dentro de un espacio y un tiempo, pero que a bien, recuerda, conoce y se reconoce como ser sensible contenido de sensaciones, emociones y sentimientos, que lo conectan con el ser de los otros y con el mundo (Gómez y Molina, 2011).

Es decir, aquel cuerpo-sujeto, se hace en la percepción, acción, afecto y experiencia, por el hecho de su existencia humana. Es a partir de lo característico del sí mismo, que el sujeto dota de subjetividad las cosmovisiones construidas y apropiadas, para el libre desenvolvimiento en el mundo, en un contexto determinado y en el propio acto educativo. En ese sentido, la EF desde este PCP, se ha pensado desde los relatos corporales, para poder visibilizar la experiencia de los

sujetos, aportando en las concepciones que tienen de sí mismos como cuerpo y de los demás, como pertenecientes a un escenario dialogante y relativo de relaciones mediadas por las identidades y lo simbólico que manifiestan. Al ser lo simbólico, entonces, un entretejido de significaciones, hay que dar palabra a aquel cuerpo-sujeto, para que este materialice desde el lenguaje, las construcciones propias realizadas.

En definitiva, siguiendo los estudios realizados por Gallo y García (2011) y Gallo (2012), apostar por una concepción del cuerpo como fundamento de la existencia, es restituir al mismo la intencionalidad de acción consciente, en donde por medio de la voluntad de experiencia y reflexión del acontecer en lo humano, el sujeto pueda decidir por sí mismo, desde sus convicciones y hacia sus proyecciones. En la medida que, esto sea posible, el sujeto tendrá la libertad de darse forma a sí mismo, aportando a la constitución simbólica que dice de su identidad y a la participación activa en la transformación del ambiente que lo afecta y que lo configura en sociedad.

Hacia el reconocimiento de una dimensión histórica.

Ahora bien, al haber llegado a esa comprensión corporal, es necesario que el sujeto ponga en escena aquel porvenir que caracteriza su estado actual y las comprensiones que posee, sobre lo que lo identifica. Esta retroalimentación de las huellas de la experiencia en la corporeidad, es una toma de conciencia y, con seguridad, una forma de saber del cuerpo en la historia, restituyendo el sentido de los acontecimientos pasados que han marcado y transformado la vida del sujeto, pertinentes para la interpretación y hermenéutica del mismo.

En un principio, es necesario reconocer a la experiencia como el centro de información vital del sujeto, en donde la exploración de esta, pueda generar un retorno hacia sí mismo. Restituir el

lugar de la experiencia en la constitución humana de cada sujeto, es poder dar cuenta de aquello que aconteció durante el camino y que fue significativo, reconociendo el ser que se es y el que se pretende ser, en propia voluntad. Debido a esto:

La experiencia es el retorno del sujeto hacia sí mismo y en este retorno que se hace como experiencia de sí, el sujeto se transforma, se modifica y surge para reencontrarse y dar-se cuenta de sí en un continuo re-conocimiento. Solo desde este reconocimiento, el sujeto se re-construye para ponerse en suspenso y reinterpretarse nuevamente (Gómez y Molina, 2011, p. 541).

A partir de esto, y en relación al principio pedagógico de la educación en contexto, es necesario problematizar sobre las incidencias del entorno y el mundo en general, en la propia construcción humana, debido a que el cuerpo es la mediación entre la propia presencia, la sociedad y la cultura; esto con el objetivo de poder germinar conciencia en el sujeto sobre los hechos que han marcado su existencia y que permiten una transformación de sí, desde la convicciones del proyecto corporal idealizado en subjetividad. Aquí, la EF, debe optar por posibilitar la circulación de experiencias previas con las que llega cada estudiante, para poder adentrarse en lo que manifiesta la identidad de cada quién y así, poner en perspectiva el por qué de cada relato e invitar, desde la pedagogía, a generar transformaciones vitales. En ese sentido, es consecuente, desde la EF problematizar las prácticas tradicionales de las cuáles, dichos estudiantes, han sido participes a lo largo de su escolaridad y ciclo vital, poniendo en escena, qué las caracteriza, cómo se ve el cuerpo y el movimiento en esos espacios, cómo se dan las relaciones intersubjetivas, y cómo se dan consigo mismo. Todo esto, en vías de generar nuevas interpretaciones, en un ejercicio hermenéutico del sujeto.

De la misma manera, esta labor de la disciplina en la retroalimentación histórica de los sujetos, debe realizarse desde la puesta en escena y cuestión, de las intenciones, ideales y prácticas corporales homogéneas y totalizadoras, inscritas en las escuelas y en la tradición, manifestadas en el movimiento, en total negación de la motricidad humana como acto intencional. Aquella educación del cuerpo dócil, disciplinado, productivo y obediente, que germina en estas instancias, es un escenario auténtico de problematización, en donde el sujeto puede preguntarse sobre aquello que ha hecho la EF en su vida y cuál ha sido su participación en la misma, buscando las respuestas a la incertidumbre que produce el desconocimiento de la etiología de los acontecimientos, en los que ha estado presente y han conformado los procesos de construcción de identidad, así fuese de modo inconsciente. Así pues, cómo lo menciona Gallo, es en las prácticas corporales, en donde es posible saber de la experiencia en tanto que del cuerpo (2012), recorriendo las huellas, en este caso de y por medio de la EF, en la corporeidad de cada quién, analizando a profundidad la identidad desde la exteriorización de sí, a través del lenguaje.

En todo caso, es posible con esto, ampliar la comprensión humana hacia una dimensión histórica del sí mismo, en donde el sujeto localiza los sucesos y le brinda un sentido subjetivo a su experiencia, encontrando las respuestas a las emergencias hechas corporeidad e identidad. Aquella dimensión “ilumina la procedencia, muestra al cuerpo tatuado por el cuerpo” (Gallo y García, 2011, p. 296), revelando la significación simbólica instaurada en sí mismo y todo aquello que ha logrado constituir al cuerpo en el proceder mismo de la propia historia.

En suma, este proceso encaminado de forma voluntaria por el sujeto, se presenta como la oportunidad de confrontar la propia identidad y escenificar los rasgos característicos relacionales que han dado paso a su construcción. La hermenéutica, en perspectiva histórica, es un hecho

consciente y en propiedad, subjetivo, que busca una interpretación del sí desde la retroalimentación corporal, en donde poco a poco, se va generando la trama de la narración propia, caracterizada desde la autenticidad, la intencionalidad, la voluntad y la red de significaciones que dan valor a la existencia humana.

Una dimensión ontológica como conciencia de sí.

De manera que, desde el reconocimiento del cuerpo como existencia y desde la dimensión histórica hacia la interpretación del sí en el recorrido del acontecer humano, es posible empezar a saber de sí, en las dinámicas de construcción de un relato propio de referencialidad. Este acto intencionado desde la subjetividad de cada quién, se presenta en la acción y reflexión de la existencia corpórea, vinculando una toma de conciencia sobre las potencialidades, en tanto que humano y sujeto. La conciencia de sí se convierte, entonces, en la comprensión propia que se tenga del cuerpo como sujeto, en donde el acontecimiento y la experiencia aparecen como los factores fundantes de las emergencias constitutivas, de una interpretación consciente. Así pues, la EF, como disciplina encargada de posibilitar el reconocimiento propio, debe aproximarse a generar escenarios de encuentro académico en donde el estudiante pueda construir un discurso coherente, que dé cuenta del sí mismo, en donde, desde su sensatez y reflexión pertinente, pueda decir de su identidad y dar a conocer la interpretación de su simbología corporal en tanto que experiencial.

La dimensión ontológica, como conciencia de sí mismo, permite que el sujeto se interroge en plena voluntad, para así poder dar, desde el criterio propio, palabra en manifestación consciente de la existencia. Por esta razón, para Larrosa, esta interrogación del ser se “constituye como un viaje interior y una experiencia de uno mismo, y en su condición de viaje interior, la

experiencia de sí mismo puede ser una experiencia de mutación, donde el ser humano se reconstruye y reinterpreta para transformarse” (cómo se citó en Gómez y Molina 2011, p. 548), permitiendo adoptar cierta relatividad corporal en relación al resto, venciendo las prácticas del sufrimiento social que han sometido al ser humano a la instrumentalización y al narcisismo, entre otras problemáticas. Al hallar las marcas del cuerpo en la EF y en los demás sistemas en que participa el sujeto, será posible discriminar los intentos de homogeneización y control de las vidas, acercándose cada vez más a construir, con intenciones claras, un proyecto corporal que manifieste una identidad apropiada y empoderada, en la modificación de los escenarios relacionales que configuran la existencia humana.

Por consiguiente, la dimensión puesta en mención, ejerce en el sujeto la necesidad de acceder a un saber de sí mismo y a su vez, dar forma a su vida (Gallo y García, 2011). La humanización de los sujetos, necesita alimentarse de una participación activa de los mismos, en el compromiso por su propia construcción y constitución y en el reconocimiento del cuerpo como escenario de existencia e inscripción histórica y subjetiva, que merece ser explorado, y en posterioridad, narrado.

En consideración con todo lo expuesto, percibir la EF en dirección hacia una hermenéutica del sujeto, se sustenta en la necesidad de concebir que:

Habitar el cuerpo es hacerlo cuerpo propio y reconocer la encarnación de la existencia humana. Cuando el ser humano acepta su propio cuerpo, hace que sus gestos y su lenguaje expresen su situación biográfica, la temporalidad y las relaciones intersubjetivas vividas. Entonces el cuerpo habla y al hablar expresa las imágenes y los modos de existencia humana (Gómez y Molina, 2011, p. 546).

En consecuencia, es necesario la aceptación en cuerpo para una posterior narración auténtica, consciente y liberada de las ataduras socio-culturales de las cuales puede ser objeto. Por consiguiente, es en el cuerpo, donde habita aquella condición humana que brinda referencialidad a cada sujeto, permitiendo dilucidar las situaciones vitales constitutivas y el estado de permanencia del ser. A partir de este escenario educativo posible, es menester del sujeto empoderarse de una identidad particular, que en su declaración denote peculiaridad, simbolismos, relatividad y significaciones, siendo, desde las afirmaciones de Gómez y Molina, el reflejo propio de auto-descripción y de la hermenéutica del sujeto (2011). Entonces, cómo sostiene Crisorio, el inacabamiento esencial de la interpretación, dilucida que los signos no son la interpretación de lo que se ofrece sino la interpretación de otros signos en donde no hay un significado original (cómo se citó en Lescano, 2012), reconociendo, entonces, que desde la hermenéutica del sujeto se puede brindar un valor excepcional y relativo a la propia existencia, en donde no existen predicciones, anticipaciones o preparaciones del devenir humano.

Acontecimiento cómo experiencia de sentido.

Ahora bien, pensando en concebir y reconocer al cuerpo como existencia, darle valor a la dimensión histórica del ser y aportar a la construcción de la dimensión ontológica, es necesario pensar a la EF bajo la figura del acontecimiento, generador de experiencias con sentido subjetivo y consciente. Por medio de esta premisa, sostienen Gallo y García (2011), la educación debe viabilizar una experiencia única que posibilite un cambio en el sujeto, invitándolo a pensarse en un plano de aprendizaje existencial, en donde el acontecimiento, entonces, ubica al ser en incertidumbre e imprevisibilidad, dándole la facilidad de poder ser en el mundo sin ataduras socio-culturales de orden hegemónico y explorarse hacia el auto-conocimiento. Esto permite

comprender que nada es absoluto y que no existe una verdad general o paradigmática sobre como pre-diseñar los escenarios educativos, a su vez, tampoco es posible pensar en un ideal de hombre en concreto, debido a que es el propio sujeto el que proyecta, desde sus convicciones, su estadía en este mundo.

Esta realidad posible, dentro de las prácticas corporales formativas, permite situar al sujeto en total participación y apropiación activa de su formación, brindando la palabra y el valor necesarios a su criterio y a las percepciones que pueda tener de los acontecimientos experimentados, debido a que ahí, es donde es posible concretar un sentido educativo sobre los alcances obtenidos para la vida, más allá de las aulas. En ese sentido, cómo proponía Larrosa, la experiencia está relacionada con la misma existencia, porque es allí donde el sujeto construye las maneras de comprender el mundo y habitarlo (cómo se citó en Gómez y Molina, 2011), reconociendo que es el cuerpo el lugar donde se sitúan los acontecimientos y confieren información sobre la vida, al ser.

El acontecimiento como experiencia de sentido, se presenta en esta apuesta curricular, desde tres componentes que van a permitir situar al sujeto participante, en un escenario autónomo y voluntario de formación, y de construcción del propio proyecto corporal.

Actuar consciente en situación.

En consideración, reconocer al acontecimiento como el escenario mediador y a la experiencia como la emergencia posible de formación, es plantear la necesidad, como se mencionó con anterioridad, de situar a la EF en el marco de una educación sensible. Aquella educación se presenta como la oportunidad de vencer todas las determinaciones universales con que se ha pensado el transcurrir lógico de la vida individual y en sociedad. Esto con el objetivo

que el sujeto se plantee una situación posible y coherente, con su condición humana, corporal y existencial, y pueda sentir, en subjetividad y con total libertad, que en sus manos se encuentra el poder de conocer y crecer, desde la presencia vital que lo caracteriza.

Aquella sensibilidad, planteada para la educación, presenta la importancia de aceptar, en palabras de Josefa Lora, que toda praxis se da en situación y compromete al sujeto de la acción (2011). Este compromiso adquirido, radica en el reconocimiento de las incidencias socioculturales y la posibilidad que tiene el sujeto, para transformar el mundo que lo rodea, constituyendo reciprocidad relacional entre ambos, apostando por una educación en contexto. Al situar al estudiante en situación, se posibilita la conciencia de la participación en los acontecimientos formativos, que con posterioridad, generarán las experiencias necesarias para dotar de un sentido autónomo, a las manifestaciones de la identidad que dicen todo de su corporeidad. En ese sentido, no es coherente pensar la EF, más allá de las condiciones del espacio donde se proyecta, de las prácticas corporales que caracterizan las relaciones de tipo dialogante entre los sujetos y de las simbologías que transmiten los mismos, resultantes de sus experiencias constitutivas.

La conciencia de un actuar auténtico en situación, facilita interpretar que hacer con aquello que sucede y que en su reflexión construye experiencia. La experiencia, siguiendo a Gallo y García, presume algo que se trasporta del acontecimiento hacia el sujeto (2011), el cuál allí se gesta, siendo sensible ante las situaciones, y estando presto a problematizarlas, pensarlas, mirarlas y escucharlas, dejándose afectar, cambiar, marcar y transformar, constituyendo un relato con criterio y unas manifestaciones auténticas de su identidad.

Entonces, la EF, por ejemplo, por medio de la danza con sentido formativo y transformativo, puede generar conciencia de que se tiene y sé es cuerpo (Gallo, 2012), siendo esta un puente y un medio de la manifestaciones experienciales; un puente porque a través de la danza es posible problematizar el cuerpo y todo lo que a él ha afectado, y que condiciona la participación y el libre desenvolvimiento dentro de la práctica; un medio porque gracias a esta es posible expresar, desde la motricidad, los gestos de la propia existencia, debido a que es la motricidad, “la experiencia que nosotros mismos hacemos del cuerpo” (Gallo, 2012, p. 841). Así, el sujeto se ubica en situación, dota de significado a la práctica y declara, desde su identidad, las percepciones y sensaciones emergentes, las cuales dan lugar a un debido estudio y reflexión. Por otro lado, el juego en la clase de EF, puede ser utilizado como un acontecer que sitúa al sujeto en autenticidad total, puesto que gracias a este, en la identidad convergen las construcciones simbólicas, la voluntad y la libertad de ser, particular de cada quien. Por esta razón, la EF como acontecimiento, ubica al sujeto en situación y en un actuar consciente, debido a que está en juego su propia auto-formación y requiere de la total disposición participativa para encaminar este proceso.

La práctica educativa se debe intencionar desde la libertad, responsabilidad y autonomía del estudiante para con sí mismo y con los demás. Desde una perspectiva de la consciencia por la propia educación, no basta con que el estudiante opte por hacer todo lo que el profesor propone, este debe apropiarse y empoderarse para poder hacer de sí, desde sus convicciones y visiones (Crisorio, 2013). En definitiva, la experiencia emergente en una situación determinada e intencionada, desde la voluntad propia del sujeto, se convierte en el aliciente necesario, para adoptar la identidad como un proyecto de significación simbólica, que se pone a circular en los

escenarios relacionales intersubjetivos y por medio de la cual, se da cuenta de la corporeidad de cada quién y de las formas en que ha constituido su existencia humana.

Hacia una dimensión lúdica en la construcción de sentido.

En este orden de ideas, a lo largo de la construcción curricular, se ha mencionado la necesidad que, por parte del sujeto, se le dote de sentido a los acontecimientos como prácticas corporales en el aula, desde el actuar consciente en situación, constituyendo experiencias significativas, en tanto que formativas, en las dinámicas constantes de construcción de identidad. En ese aspecto, es necesario aclarar a que se hace alusión al mencionar el sentido y cómo esto se proyecta hacia el reconocimiento de una dimensión lúdica del sujeto.

En consecuencia, son coherentes las afirmaciones de las profesoras Gallo y García, al mencionar que hablar de sentido, es hablar de producción de formas particulares de ver, decir y problematizar, en donde algo puede suceder, incitando al sujeto a pensar (2011), sobre todo aquello que le acontece y que al acontecerle le significa. Es por esta razón que “el sentido se produce en un contexto, reside siempre en una orientación resultante de la relación de la persona con el mundo, orientación que trasciende en cada caso lo ya dado” (Gallo, 2012, pp. 836-837), es decir, se da en situación, por medio de la voluntad y conciencia de la participación activa que se gesta en dinámicas de transformación y re-significación de lo establecido, configurando unas propias formas de interpretación significantes con valor y de auto-conocimiento. Así, a través de lo sensible, se construye experiencia de sentido (Gallo, 2012), accediendo a un propio saber perceptivo y significativo.

En complemento, el sentido, desde los estudios de Bárcena y Mèlich (2000), implica una conciencia intencional, acerca del hecho de comprender las relaciones existentes entre las

diversas experiencias, que son posibles, gracias al actuar vital en el mundo, y cómo estas afectan la existencia y las interpretaciones construidas acerca de la misma.

Con ello, la EF, entonces, tiene la tarea de decir, generar y posibilitar la creación de sentido, en el reconocimiento del cuerpo como territorio de la existencia, de la historia, del acontecimiento, la experiencia y las significaciones simbólicas, aportando a la configuración de un propio relato identitario que brinda referencialidad y relatividad corporal en la cultura y sociedad. Aquel sentido, resultante del paso de la EF, por la vida de los sujetos en busca de su humanización, no es posible sin la construcción de escenarios donde se pueda vivir el cuerpo y declarar la motricidad como acto intencionado, generando redes de significaciones dispuestas a interpretarse, presentadas como lo simbólico de la identidad y por ende, de la existencia humana.

Por consiguiente, el dialogo, como estrategia pedagógica, se convierte en una forma de saber del sentido construido en el cuerpo, generando el escenario pertinente para que el sujeto empiece a construir un propio relato, una identidad particular, que diga y manifieste acerca del paso del acontecimiento hecho experiencia. Las relaciones intersubjetivas que allí se gestan, entonces, ubican a los sujetos en situación, en peculiaridad, en contexto, dotando de particularidad el acto educativo e intencionándolo, con sentido, hacia las necesidades circundantes más próximas.

Teniendo presente el papel del sentido en la práctica de la disciplina, es posible enfocar a la misma, hacia la dilucidación de una dimensión lúdica como constitución del sujeto. Esta dimensión permite que, de manera simbólica, un acontecimiento tenga lugar. Para Gallo y García, la dimensión lúdica es un desborde de sentimientos creativos, para los cuales la acción no se deja conducir por una finalidad o meta específica, en donde es más importante la atención sobre el acontecimiento (2011), para que la situación obtenga un sentido, como creación

subjetiva, en donde el ser logre ubicarse en espontaneidad ante el mundo. Así, es posible pensar en un devenir de posibilidades auténticas del sujeto y para el mismo.

Así, desde la inferencia de los postulados de Gallo, la dimensión lúdica ofrece al sentido, una finalidad que recae en sí misma (2012), lo que quiere decir que, el sentido, es una emergencia creativa, auténtica, legítima y válida, en una situación particular y generada por la vinculación voluntaria y consciente, del sujeto, para con su experiencia y auto-formación. La EF, desde esta perspectiva, no puede recaer en los reduccionismos corporales tradicionales, que pre-diseñan las metas de la formación generalizada; debe optar, ya sea por medio de la danza, el juego, el arte, el deporte, u otras prácticas corporales, descomponer los discursos del deber ser, normativos, lineales y estereotipados (Gallo, 2017), y a su vez, como formas de saber del cuerpo, relativizar las emergencias en las prácticas, dándoles un sentido en contexto, problematizándolas hacia el desarrollo humano de los sujetos, posibilitando que estos las adopten, con carácter autónomo, empezando a presentar las maneras y los escenarios, para una narración propia, consciente y trascendente.

Acontecimiento y experiencia como fundamentos de la narración.

Con todo y como se ha venido exponiendo, el acontecimiento con intenciones educativas, se presenta como una oportunidad de auto-formación desde la experiencia, en donde es posible aportar un sentido con interpretación subjetiva. El accionar consciente y voluntario, complementa de forma significativa, la comprensión de las emergencias que tienen lugar, durante las prácticas corporales realizadas en el aula, las cuales contribuyen en la construcción de una identidad auténtica y particular. Todo esto, conlleva a reconocer al cuerpo como agente activo y sujeto de incidencia, el cual se abre al mundo y toma una posición ética de la existencia

(Gallo, 2012), permitiendo afectarse y marcarse desde el acontecer humano y la generación de experiencias que enriquezcan dicha condición. Sucedido esto, el sujeto presenciara el escenario pertinente para manifestar las incidencias de la práctica en su vida, desde una narración de sí, experiencial, subjetiva e identitaria.

En este punto álgido, en donde el sujeto ya ha dado un paso importante hacia la significación de sí, desde una hermenéutica propia y consciente, y desde las interpretaciones generadas de la experiencia fruto del acontecimiento generador de sentido, se empieza a construir un propio texto narrativo que diga de la existencia, brindando referencialidad, relatividad, particularidad, subjetividad, autenticidad y valor simbólico, desde el lenguaje en una declaración corporal exteriorizada. Por esta razón, la EF, debe primero pensar en una “red genealógica” en donde se materialice la identidad, desde la experiencia previa y formativa constitutiva de lo humano, que diga del papel del cuerpo-sujeto en la historia; con posterioridad, posibilitar acontecimientos que potencien dicha identidad y las formas relacionales en que se construye, para, al final, poder proyectar aquellas percepciones, cosmovisiones y auto-realizaciones, desde la narración corporal como práctica del sí. Es así como, el acontecimiento y la experiencia, apoyados en la hermenéutica del sujeto, son los constitutivos fundamentales que sustentan una narración de sí, en la constitución de una identidad auténtica y empoderada.

Para poder pensar en un relato narrativo referencial y relativo del sujeto, es necesario plantear y reconocer que:

En el saber de la experiencia se conjugan los modos de expresión de lo sensible y lo decible, y se comprenden tanto las percepciones del sujeto, respecto a lo que le pasa, como la disposición a saber

de sí mismo, como sujeto de la experiencia o un saber propio del cuerpo (Gallo y García, 2011, p. 300).

En consecuencia, aquel acto narrativo, se constituye como una construcción consciente, voluntaria, con sentido y en situación existencial, la cual se dota del saber de la experiencia y se manifiesta como un canal de representación subjetiva y como sustento propio del discurso simbólico hecho gesto y palabra, en una práctica del lenguaje como práctica humana.

La EF, en consecuencia, como disciplina académica encargada de la construcción de escenarios para la auto-formación humana y para la construcción simbólica de una identidad particular, debe resignificar los puentes dialogantes, dentro de las relaciones intersubjetivas, las cuales, se piensa, deben estar mediadas por las narrativas corporales, presentadas como identidades significantes, con valor, palabra, discurso y existencia, aportando a la configuración de una cultura que se mueva en las dinámicas de la diversidad, la subjetividad, las corporeidades intencionadas en la motricidad y la relatividad corporal. Así, será posible contribuir a generar ambientes libres, autónomos, alternativos y transformados, teniendo siempre como horizonte, la humanización de los sujetos y el empoderamiento que estos hagan de su entorno y la incidencia sobre el mismo, para su auto-formación. Es aquí, donde una equidad social será posible, desde el respeto de la palabra del otro, debido a que sus experiencias son particulares y su identidad denota singularidad simbólica, porque su vida la ha hecho a su manera, modificando los roles y relaciones existentes, aceptando y valorando las cosmovisiones, enriqueciendo la cultura y la construcción social del cuerpo y, por qué no, del cuerpo-sujeto.

En definitiva, en el acontecimiento, se experiencia y al experienciarse, se crea un sentido subjetivo, y al generar dicho sentido, se manifiesta autenticidad, y al ser esto una realidad, se

narra la existencia y, al suceder, la identidad se particulariza fomentando el compromiso propio por la formación y el reconocimiento del cuerpo como escenario inacabado que necesita de la educación y de la propia voluntad para elevarse al grado más alto de humanización.

Narrativa Corporal.

Con respecto a la línea que se ha venido desarrollando, en donde la hermenéutica del sujeto y la comprensión del acontecimiento como generador de experiencias llenas de sentido, se reconoce entonces, que estos permiten la emergencia de la narrativa corporal, como aquella forma de manifestación del cuerpo, cargada de simbolismos propios de la existencia subjetiva, y llena de significaciones prestas a interpretarse. A partir de esta perspectiva, la motricidad, como gran constitutiva de lo humano y desde una dimensión simbólica del sujeto, se concibe como un modo de decir del cuerpo, en donde por medio de las prácticas corporales, se expresa disponibilidad, disposición, comunicación (Gallo, 2012) y sobre todo, intencionalidad de movimiento. La motricidad para la narrativa corporal, cómo manifestación de la identidad auténtica y particular del sujeto, expresa la corporeidad, y en sí misma, constituye unos nudos y redes de significación, en donde es posible generar una experiencia del propio cuerpo. En ese sentido, la narración auto-biográfica es una forma de saber de la identidad y todo aquello que ha dado paso a la constitución humana en el cuerpo-sujeto.

Desde la perspectiva de una narrativa corporal, como sostiene Crisorio, el ser es “un sujeto lógico, cuya materialidad es discursiva, en correspondencia con la materialidad discursiva del cuerpo que postula” (2013, p. 14), lo que quiere decir que, en la medida que el cuerpo-sujeto es lugar de existencia, su característica humana recae en la declaración de sí como narración de su presencia corpórea. Por consiguiente, la intención de movimiento en la motricidad, adquiere

sentido, como diría Gallo, en situación, la cual no es objetual ni calculada (2012), otorgando un propio sentido al lenguaje y a la existencia corporal subjetiva.

Así, el acto de narrarse, en perspectiva auto-biográfica, permite al sujeto, siguiendo a Gómez y Molina, dar cuenta de lo que acontece en el cuerpo y las formas en que conoce, comprende y apropia el mundo, definiendo su sí mismo como lugar de experiencias (2011), en donde, con posterioridad, la identidad pasa a un lugar de empoderamiento consciente, denotando intencionalidad manifiesta y compromiso por la auto-formación. Es por esto que, siguiendo a Bárcena y Mèlich, se puede afirmar que la fuente de todo relato narrativo, es la experiencia, cargando de subjetividad, sentido y huella corporal, a la manifestación de los sucesos vivenciados y reflexionados en situación (2000).

En consecuencia, pensando en que el sujeto logre elevarse al grado más alto de humanización posible, es necesario concebir que el cuerpo deviene, de forma creativa, en movimiento y narración, y es allí, donde la EF, debe pensarse desde escenarios más espontáneos y menos causales, dando cabida a las corporeidades declarantes y experienciales. Esta EF debe reconocer que, “es en la narrativa como se dibuja aquello que ha quedado inscrito en el cuerpo” (Castañeda y Gallo, 2008, p.5) y es en ese acto de narrar la experiencia sobre lo que me acontece, que se construye sentido y significado, desde una lógica propia y singular del ser.

Sintetizando, la narrativa corporal es una oportunidad de dar palabra al cuerpo y todo lo que a él constituye, el cual merece ser leído, escuchado, comprendido e interpretado. Es por esto que, hay que permitir:

[C]onstruir tramas de sentido de nuestras biografías o los sentidos de la vida biográfica. Sabemos que el cuerpo testimonia de sí mismo y que es testigo de lo que le pasa; por ello, exploramos la experiencia mediante el relato y, por medio de esos modos de ver y decir, rastreamos cómo las experiencias generan efectos de sentido, efectos procedentes de una temporalidad que no está alineada en el orden de la causalidad, sino en la temporalidad humana (Gallo y García, 2011, p. 300).

A partir de esto, se han construido en el proyecto, tres sub-categorías, en un intento de abordar a profundidad la narrativa corporal, como un sentido pedagógico formativo, dentro de la EF, permitiendo un escenario de transformación de la praxis disciplinar y las concepciones de corporeidad, motricidad e identidad que allí se gestan.

Hacia unas dimensiones poética y estética, como formas de saber del cuerpo.

Si bien, la narrativa corporal permite dar un testimonio por parte del sujeto, es necesario pensar la posibilidad de esto, dentro de una concepción simbólica de la existencia humana. Para esto, optar por el reconocimiento de unas dimensiones poética y estética, en presencia del sujeto, es una alternativa para brindar singularidad, complejidad, relatividad y autenticidad a la identidad, entendida esta, como la integralidad manifiesta del ser; una forma de saber del cuerpo.

La dimensión poética, confirma aquella condición humana de expresión y manifestación. Aquella dimensión, en un acto corporal, como afirman Gómez y Molina, enuncia, anuncia y confirma la propia existencia, en un relato de la vida misma (2011), en manifestación abierta que dice de la condición humana. Se presenta, entonces, como la posibilidad simbólica de exteriorizar el sentido de la experiencia, hecha en el acontecimiento y la propia condición como sujeto. En ese sentido, de acuerdo con Ricoeur, para poder construir una poética de la existencia,

el sujeto opta por sus expresiones y conceptos (cómo se citó en Gómez y Molina, 2011), en construcción de significados de la acción, como práctica corporal de la motricidad.

En suma, en esta dimensión expuesta, el cuerpo adquiere aquella condición humana, en la medida que deja de lado las particularidades propias de lo físico, orgánico, biológico, etc., para complementarse en perspectiva simbólica, expresiva, testimonial, discursiva, narrativa e identitaria auténtica. Comprendiendo la presencia de esta dimensión en el cuerpo-sujeto, se dará un paso hacia la transformación de las concepciones hechas del mismo en la educación, entendiéndolo como lugar de experiencias y posibilidad de manifestación.

La EF, encuentra en la danza, y en las distintas prácticas de expresión corporal, cómo lo son el teatro, la interpretación musical y demás medios artísticos, la posibilidad de constituir en el sujeto, un lenguaje poético de la existencia, debido a que en ella, como diría Gallo, se experimentan las maneras en que el cuerpo puede decir (2012), exteriorizar y dar lugar a la interpretación de la simbología corporal que caracteriza el existir humano intencionado.

Por otro lado, hablar de una dimensión estética, es reconocer la singularidad, particularidad, lo distintivo y auténtico, de las expresiones y manifestaciones de cada quien; es ahí donde la identidad adquiere un tinte propio, existencial y subjetivo, correspondiendo a las formas en que cada uno de los sujetos, apropia las emergencias dadas en la experiencia y las proyecta, a manera de convicciones autónomas, durante el ciclo vital en el mundo. Por consiguiente, esta dimensión materializa aquella *Bildung*, que en un intento de auto-formación, como diría Proust, el sujeto recompone las formas originales de su yo (cómo se citó en Gómez y Molina, 2011), en donde convergen las afecciones, los cuidados, los acontecimientos y la experiencia. Es por esto que, la dimensión estética, incluye la comprensión de “cómo el sujeto configura su existencia, su mundo

de la vida y las formas de habitarlo, o dicho de otra manera, las particulares reflexiones que hace de las acciones que en él realiza” (Gómez y Molina, 2011, p. 547), siendo así, la forma de relativizar la existencia humana, dando valor a la palabra de cada cuerpo.

Por medio de la dimensión estética, es posible empezar a definir, con voluntad y consciencia, la identidad, como un acto de construcción, transformación y creación genuino. Son adecuadas las palabras, de las profesoras Gómez y Molina, al decir que, “la narrativa es una estetización de la experiencia subjetiva” (2011, p. 547), en la medida que sitúa la existencia en las parcelas de la temporalidad humana y en las formas de configuración subjetiva, denotando originalidad a la presencia corporal. Por eso, aquellas prácticas corporales dadas en la EF, las cuales retornen hacia la experiencia del sujeto y aporten a la construcción de acontecimientos con sentido para la futura proyección, permiten orientar hacia la configuración de una estética de la existencia, en la medida que se le generen las excusas para poderse narrar.

La EF, por ejemplo, puede optar por la danza y el juego, en la posibilidad de constitución de una dimensión estética de la existencia. Dichas prácticas corporales, sitúan al sujeto en espontaneidad de manifestaciones de la motricidad, encontrando un medio libre, para particularizar el movimiento intencionado. En las expresiones allí dadas, la identidad pasa a ser el lenguaje relacional dialogante, que media la intersubjetividad educativa, permitiendo, en el ambiente, relativizar el cuerpo, la cultura y las prácticas que dinamizan los encuentros académicos. Por otro lado, prácticas desde la condición física y el deporte, pueden llegar a ser direccionadas, en su esencia y desde sus contenidos, por estructuras que permitan dar cuenta del cuerpo, sus facilidades y dificultades en la escena, atravesadas estas por el desarrollo de una práctica consciente y auténtica, que deleve la participación y afección de esta para el ser.

En definitiva, y en la búsqueda de una relación de las dimensiones poética y estética, como los fundamentos de originalidad de la existencia subjetiva, los postulados de las profesoras Gómez y Molina, son pertinentes, para complementar las posturas expuestas. En ese sentido:

Es por ello que la dimensión estética y poética de la existencia están surcadas por la condición de un sujeto que se transforma a sí mismo. Con la construcción de la trama narrativa se tejen el arte de vivir y la estética de la existencia, una ruptura, un quiebre de las ideas determinadas de sí mismo, con las cuales se ha configurado un tipo de sujeto (2011, p. 548).

Lo que quiere decir que, aquel tipo de sujeto, configurado en los intentos exploratorios de la existencia humana, cargados de experiencias, permite encontrar un sentido, que particularice, desde la narrativa, la presencia corporal.

Memoria y narración como manifestación histórica.

Ahora bien, al propiciar un espacio para el reconocimiento de las dimensiones poética y estética, en busca de unas formas originales del yo, es posible realizar un anclaje con la dimensión histórica, como aquellos constitutivos auténticos de la subjetividad del ser. Debido a esto, como características fundamentales de toda narrativa, se encuentran, la singularidad y el carácter histórico y completo de la misma (Gómez y Molina, 2011), permitiendo dar cuenta de los diversos y heterogéneos acontecimientos formativos, que aportan a la constitución humana y a la construcción de identidad, como una forma de relato del sí, a lo largo del ciclo vital del sujeto.

Por tanto, en palabras de Ricoeur, la memoria se inserta dentro de la constitución de la identidad, gracias a la narrativa, debido a que permite leer el tiempo y recapitular las consecuencias de los acontecimientos en el desarrollo de la acción presente (cómo se citó en

Gómez y Molina, 2011), retrocediendo desde las proyecciones del futuro, pasando por el estado actual y dirigiendo el pensamiento y la intención hacia el pasado; es así como se puede saber de la experiencia y comprender las emergencias dadas en la misma, que han configurado la propia existencia y las maneras de concebir y relacionarse con el mundo y con el otro.

Con relación a esto, la “narración implica memoria, previsión, espera y dentro de la memoria se encuentran los recuerdos, los cuales son la resultante de una imaginación del pasado, esa huella imborrable que dejan los acontecimientos” (Gómez y Molina, 2011, p. 545), reconociendo, entonces, que en la temporalidad humana se vinculan, el sentido de los hechos categóricos que marcan la corporeidad y la trama narrativa histórica que da cuenta y brinda interpretación, de las incidencias de las situaciones sobre la propia vida. Así, es posible afirmar que, “el relato hace referencia al pasado, narra el pasado, lo recuerda. No hay relato sin recuerdo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 68), dando a entender que la narrativa es un acto consciente, que se sustenta en la experiencia y autenticidad del sujeto para manifestarla.

La EF, tiene un papel importante en la construcción de una trama y acto narrativo, de carácter histórico, como punto de partida de cualquier proceso educativo, en donde debe posibilitar prácticas de expresión corporal, en donde se exteriorice la identidad, por medio de la puesta en escena de la motricidad intencionada y, la corporeidad, como constitución propia del sujeto.

Si bien, la temporalidad humana y subjetiva, no puede ser un escenario homogéneo, pre-diseñado y anticipado, es necesario plasmar como, por medio del lenguaje, es posible concretar aquella narrativa corporal que dice de lo humano, del sujeto, de la identidad y de los efectos del acontecimiento en la experiencia, para así comprender que el sujeto, al ser cuerpo y existencia,

tiene palabra, criterio, discurso y valor relativo, que hay que poner en escena, problematizar, leer, escuchar, comprender e interpretar, mejorando las relaciones de orden dialogante e intersubjetivo, en la aulas y en la vida en general.

El lenguaje cómo manifestación del sí.

Por consiguiente, el lenguaje, para la narrativa corporal, cumple el papel de expresar, manifestar, declarar y/o exteriorizar la corporeidad y la motricidad, como acto intencionado, brindando a la identidad sentido existencial desde la apropiación simbólica de las experiencias; a su vez denota autonomía, pensamiento, conciencia, reflexión, descubrimiento, espontaneidad e interacción con el mundo. El lenguaje como práctica humana, y sobre todo, como acto voluntario del sí, constituye al sujeto desde sus dimensiones poética y estética, otorgando originalidad, autenticidad, individualidad y relatividad corporal, y se convierte, en esa disposición para relatar la propia existencia y las convicciones hechas proyecciones.

Para Bárcena y Mèlich, “el lenguaje emana, pues, de las relaciones sociales y opera sobre ellas permanentemente acompañado de unos gestos y expresiones verbales que adquieren sentido en la experiencia de ese fluir coordinado de acciones” (cómo se citó en Gómez y Molina, 2011, p. 547), es decir, en el lenguaje confluyen el gesto y la palabra para matizar, anunciar y declarar a la identidad constitutiva de lo humano y del cuerpo-sujeto. Así pues, el sentido del lenguaje es subjetivo, por lo cual no es posible reducirlo a una simple capacidad humana; ahí convergen redes de significación provenientes de la simbología del sujeto y están prestas a interpretarse, movilizarse y trascender.

El gesto, al ser lenguaje, revela un mensaje del cuerpo, lleno de sentido, significado e intención. Debido a esto, como menciona Agamben, el gesto carece de finalidad (cómo se citó en

Gallo, 2012), lo que quiere decir que, este no se puede anticipar, por fuera de sí, hacia un objetivo, sin tener presente el sujeto que declara. El gesto, entonces, se convierte en “un susurro de la identidad” (Gallo, 2012, p. 836), presentándose como un modo de decir del cuerpo, cargado de singularidad, y dotado de sentido en situación, en contexto; esto complementa la noción de la imposibilidad de homogeneizar y generalizar el gesto humano. Debido a esto, bien sea por medio la danza, el arte, el juego, o cualquier otra práctica corporal posible en la EF, no se piensa traducir unas intenciones externas o cosmovisiones propias de la periferia, todo lo contrario, se desea ubicar al movimiento en contexto, para brindar una significación coherente y pertinente con los sujetos educativos participantes.

La EF, le debe permitir al sujeto, en un proceso de formación, cómo diría Armando Zambrano, encontrar su propio gesto, porque en este se comunica algo del ser (2007), es decir, la multidimensionalidad del ser se manifiesta en el gesto, el cual condensa lo que es este en sí mismo, como un fenómeno de exteriorización de la corporeidad, en la identidad. Debido a esto, en este proyecto, el gesto es todo aquel movimiento humano, que desde la motricidad como acto intencionado, consciente, voluntario y expresivo, adopta los modos de ser del sujeto, el cual puede permitir una experiencia del cuerpo, para su conocimiento y significación. Así, la gestualidad, al ser la expresión y el texto de la corporeidad, sólo se presta para leerse desde el mismo cuerpo (Gallo, 2012).

Por su parte, la palabra se articula al gesto como una forma de decir del cuerpo, en este caso, de manera verbal. La palabra lleva consigo adherido lo intelectual y lo sensible (Gallo y García, 2011), narrando, desde un carácter más claro y concreto, el estado propio de la existencia humana. Aquella es inseparable de lo humano y sobre todo es plural; en el lenguaje no hay una

sola palabra, sino un conjunto de connotaciones y formas expresivas distintas y diversas, debido a que la palabra habla desde la experiencia (Bárcena y Mèlich, 2000). La palabra es el puente entre la experiencia y la interpretación que los otros pueden llegar a hacer de la misma, constituyendo nudos de comprensión y dinamizando las relaciones intersubjetivas. En ese sentido, “la transmisión de la experiencia supone la recreación de la experiencia. La narración no se recibe pasivamente. Todo lo contrario: hay transmisión a condición de que la experiencia se reinterprete” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 67).

En consecuencia, en la clase de EF, la realidad no puede ser distinta, siendo necesario brindar los espacios para el dialogo, desde la intención de compartir percepciones, interpretaciones y cosmovisiones, o lo que en otros términos sería, dar palabra a la identidad como retorno desde el relato experiencial formativo.

Pensando en optar por la palabra, desde un sentido pedagógico, es necesario generar, como ya se dijo, espacios en donde protagonice el diálogo, en la medida que este puede generar fluidez a la acción educativa y permite poner a circular el conocimiento más legítimo y valioso, como lo es el de la experiencia. Desde las relaciones de orden dialogante, los sujetos participantes empiezan a adoptar un rol activo dentro de las dinámicas de la clase, empoderándose de la misma, para constituir un escenario de transformación y auto-formación. En ese sentido, al reconocer las experiencias propias y del otro, y las incidencias de las mismas en la vida de cada uno, la identidad pasa a ser una interpretación significativa y significativa para todos, venciendo aquellas etiquetas consumistas, instrumentales y reduccionistas, que opacan el verdadero valor subjetivo y simbólico de la propia integralidad manifiesta.

El fin último de la EF sería, entonces, ayudar, impulsar y posibilitar las formas corporales en las que el sujeto pueda “diagramar” sus percepciones y experiencias, desde un carácter simbólico, en las que el lenguaje caracterice el criterio y discurso propio; esta será la manera para evidenciar los aportes al desarrollo humano, desde esta propuesta curricular y, en común-unión, poder evaluar los alcances obtenidos para la subjetiva y constante, constitución humana.

En conclusión, este PCP, en perspectiva narrativa, piensa en significar la identidad, como escenario propio de lo humano, que desde el movimiento corporal, expresa, manifiesta y da cuenta de los modos peculiares del ser; esto condesciende hacia el poder situar las prácticas corporales en contexto, encontrando un sentido significativo, en aras de simbolizar la relativa existencia humana de cada quien. En consecuencia, se podrá reconocer aquel movimiento, en la motricidad humana del sujeto, debido a la intencionalidad y voluntad que la caracteriza, y a la relacionalidad que logra permitir, con el mundo y con los otros. La EF, tiene la labor ética de apoyarse en las experiencias del sujeto para lograr potenciarlo, ubicarlo en contexto en reconocimiento como cuerpo socio-cultural, y proyectarlo, como cuerpo-sujeto al grado más alto de humanización posible.

Diseño de Implementación

Unidad Didáctica

En consecuencia con la perspectiva educativa desarrollada a profundidad en el capítulo anterior, el saber didáctico que se expone a continuación, en palabras de Zambrano, constituye y responde a las maneras en que el profesor desea abordar los contenidos de aprendizaje (2007), o lo que en este caso sería, las categorías orientadoras de las formas de acción, desde un sentido ético y coherente, pensando en concretar, en los espacios de encuentro académico, las pretensiones transformativas de este PCP.

Justificación.

Esta unidad didáctica comprende una articulación entre el propósito de formación, los principios pedagógicos expuestos con anterioridad (educación desde el cuerpo, educación centrada en el proceso y educación en contexto) y las categorías orientadoras de las formas de acción, constitutivas de los postulados disciplinares (hermenéutica del sujeto, acontecimiento cómo experiencia de sentido y narrativa corporal). De esta forma, se pretende materializar en la práctica educativa, el proyecto curricular y así, pensar en formas alternativas, la relación existente entre el cuerpo y la pedagogía y la educación de los sujetos.

Cómo eje transversal, para la estructura didáctica, se encuentra la problematización, la cual permitirá poner a circular el conocimiento proveniente de la experiencia de los sujetos participantes y así, generar las dinámicas dentro de la clase. La problematización está pensada desde el cuestionamiento del contexto circundante como escenario socio-cultural; la historicidad como fuente de la subjetividad; las convicciones de proyección de cada sujeto; y el otro como

escenario de intersubjetividad. Todo esto, se ha planteado debido a que, el acogimiento de la pregunta que problematiza en busca de la comprensión:

Moviliza procesos de pensamiento, que anima la capacidad creadora, que sensibiliza la relación con el conocimiento, lo cual es una alternativa para acercarse al mundo con la intención de interpretarlo, recrearlo y comprenderlo, que afecta el espíritu interrogador para el despliegue de ideas, conceptos y acontecimientos (Gallo y García, s. f., p. 8).

Es decir, se convierte en una forma pedagógica, para saber de la experiencia, en busca de las bases principales que orienten la praxis educativa y otorguen un sentido coherente al contexto participante.

La pregunta, entonces, “hace posible un método de experiencia que apela a lo singular y a un estar atentos más allá del mero hecho de estar informados o de recibir una explicación o instrucción” (Gallo, 2017, p. 202), lo que quiere decir que se convierte en una manera y “herramienta pedagógica” para estar presente en una situación determinada, activando e incitando el pensamiento, el criterio y la necesidad de responder ante los acontecimientos, en participación activa e intencionada.

En consecuencia, este espacio se presenta como una oportunidad para posibilitar otras formas potenciales de interacción en el aula; por lo cual, en este proyecto, no es posible pensar un pre-diseño de rutinas o clases con resultados exactos, tampoco la concreción de contenidos y de condiciones específicas, debido a que, como afirmaría Gimeno Sacristán (2002), la experiencia del aprendizaje en sí, es ya un contenido curricular, siendo algo a lo que no es posible aproximarse con anterioridad. De esta forma, la problematización permite adaptar las

categorías centrales del proyecto a una población en particular, que como punto de partida y anclaje, posibilita los acontecimientos que puedan dar paso a experiencias de sentido.

Esta estructura, corresponde al diseño de unidades didácticas de Juan Ignacio López Ruiz, presentado en su obra *Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento* (2005).

Qué de la enseñanza.

El proyecto curricular particular, en su apuesta de transformación, ha optado por unas categorías orientadoras de las formas de acción, las cuáles reemplazan, conceptualmente, el término de contenidos. Dichas categorías se presentan con el ánimo de direccionar la práctica educativa, a través de la perspectiva de las intenciones dadas para el proyecto, sin la necesidad de pre-establecer con prontitud, unas dinámicas exactas que se escapen a las condiciones y características propias de la población participante. En ese sentido, la hermenéutica del sujeto, el acontecimiento cómo experiencia de sentido y la narrativa corporal, dotarán de sentido, con precisión, a las dinámicas emergentes en las clases, y permitirán interpretar los hechos que se presenten y las prácticas corporales que allí se den.

Las categorías orientadoras de las formas de acción, tendrán presencia de manera constante, en todos los encuentros académicos y se manifestarán dependiendo del momento de la ruta del proceso en donde se encuentre el proyecto, en su aplicación.

Cómo de la enseñanza.

Las categorías expuestas con anterioridad, se materializarán por medio de la experiencia sensible de aprendizaje, la cual es significativa, autónoma, relevante y reflexiva, y se presenta con todas las características puestas en mención en el primer capítulo de este proyecto, en el apartado de los constitutivos de la narrativa de sí. Esta experiencia, será resultado de los acontecimientos posibilitados en los espacios de clase y será el sustento y conocimiento necesarios, para problematizar las prácticas y generar las reflexiones, aprendizajes y evaluaciones pertinentes.

La metodología utilizada, para concretar esta intención, será el taller corporal, el cual se caracteriza por generar un ambiente de participación desde la existencia de los cuerpos y sus constituciones históricas, generando interacción y dialogo de experiencias, dando paso al protagonismo de la subjetividad por medio de la manifestación de la identidad.

Por otro lado, la síntesis dialéctica es uno de los componentes del taller. Ésta, pone en evidencia las relaciones de tipo dialogante pedagógico, dadas entre los estudiantes, y entre los estudiantes, el contexto, el saber y el maestro (De Zubiría, 2006) en mediación de las prácticas corporales posibilitadas. Así pues, el taller corporal, al ser una guía y jamás estar diseñado en su totalidad, propende por una participación activa de los actores educativos, los cuales puedan empoderarse de ese escenario de formación, que aporta a la construcción de sus identidades, cómo lo es la EF. Como segundo componente del taller, se encuentra el dialogo desequilibrante, con el propósito de desestabilizar al sujeto en sus conceptos y actitudes previas con las que llega; se problematiza, confronta y proyecta sobre situaciones próximas al mismo, a través del diálogo constructivo (De Zubiría, 2006).

En suma, el taller corporal permite la modificabilidad de las prácticas de la EF, desde la visibilización emergente, de la relación práctica pedagógica-intención formativa de los talleres-preguntas orientadoras-propósito de formación, posibilitando la adaptabilidad, bien sea de prácticas de expresión corporal, artísticas, deportivas, de condición física, a través del juego, etc., que se puedan llevar a cabo para materializar el proyecto en la escena.

Ruta del proceso.

Ahora bien, dentro del proyecto se ha planteado la necesidad de establecer una ruta del proceso que permita poner en escena, las intencionalidades pedagógicas pensadas. Esta ruta va a permitir adaptar, las alternativas construidas en esta apuesta curricular, a las lógicas institucionales que se viven en las aulas, y así, evitar resistencias que impidan la realización de las clases. En consecuencia, los momentos de la ruta a pesar de presentarse de forma pre-determinada, están prestos a la transformación, dependiendo de las poblaciones en donde se ejecute el proyecto, las emergencias del proceso, para lo cual la evaluación cumple un papel fundamental.

Teniendo en cuenta lo expuesto, esta ruta contempla cuatro grandes momentos, los cuales se dividirán en ocho encuentros académicos.

Apertura de posibilidades desde la EF.

Este momento pretende generar una familiarización de los estudiantes con las intencionalidades del proyecto; a su vez, dinamizar las relaciones existentes, pensando en la expansión de la conciencia que se tiene sobre el cuerpo, la EF y la identidad. Las clases 1 y 2 se encuentran en este momento.

Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.

Llegadas a este espacio, las clases 3 y 4 se piensan desde la problematización del sí y del otro. Esa desestabilización generada en la problematización, lo que busca es poner en cuestión la vida de cada quién, las dinámicas socio-culturales y subjetivas que inciden en la misma; a su vez, se convierte en un espacio de introspección y análisis propio y del otro, reconociendo el valor de las experiencias del cuerpo, y cómo estas inciden en lo que cada uno es y en cómo cada uno se manifiesta y pone en circulación su identidad particular.

Experiencias dialogadas.

Ya pasados por un escenario de conciencia y desequilibrio, es posible poner a circular con más profundidad, las experiencias de sentido constitutivas de los sujetos. Esta dinámica se piensa desde interacciones dialogantes y participativas, donde se genere un ambiente, que le brinde el valor necesario a las percepciones que cada quien tenga de un hecho en particular, y a las formas en que opte cada uno por expresarlas. Las clases 5 y 6 se incluyen en este momento.

Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.

Este momento es el punto álgido que, desde la conciencia de la relatividad corporal ya en circulación, pone de manifiesto la identidad de cada sujeto, su lenguaje, posturas, visiones y percepciones, en otras palabras, se interactúa desde las construcciones de relatos de referencialidad del sí mismo. Aquí se plantea la posibilidad de la aparición de la narración como un medio de expresión y liberación de la identidad, debido a que cómo ya se ha mencionado repetidas veces, esta es el resultado de la apropiación simbólica que hace cada sujeto de sus experiencias y que manifiesta la totalidad del ser. En ese sentido, se busca que cada quién, desde

una declaración corporal, le dé un valor significativo, en tanto que simbólico a su existencia, en la medida que la identidad dice todo sobre sí.

Evaluación integrada, informal y continua, una perspectiva de evaluación hermenéutica.

Partiendo del diseño didáctico del PCP, en el cual la problematización constituye el eje transversal, el taller corporal la metodología, donde se incluyen el diálogo desequilibrante, la síntesis dialéctica y la experiencia sensible de aprendizaje como sustento fundamental, es necesario hacer una revisión conceptual en torno al proceso de evaluación, logrando constituir unos criterios, enfoques o puntos de referencia, permitiendo visibilizar los elementos de la práctica pedagógica. En ese sentido, en palabras de Gimeno Sacristán:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (2002, p. 338).

Lo que quiere decir que, cómo proceso, la evaluación se presenta como un acto constante que permite el reconocimiento de unos elementos específicos en torno a la práctica pedagógica; están prestos al análisis, interpretación y reflexión en busca de la construcción de un juicio de valor.

Características que fundamentan la perspectiva integrada, informal y continua.

En consecuencia, la evaluación, cómo menciona Cardinet, en tanto que proceso, permite visibilizar de manera interactiva, lo que ocurre a lo largo del curso de enseñanza aprendizaje, presentándose de manera integrada, porque es en ese transcurrir constante, en donde las

emergencias propias de los estudiantes, permiten ser interpretadas, observadas y se convierten en información relevante del ambiente de aprendizaje y las formas de enseñanza (cómo se citó en Sacristán, 2002). Es por esto que, esta perspectiva se presenta como una alternativa frente al uso de métodos formales e intermitentes de evaluación, situados en unas fases concretas del proceso. Por el contrario, en la búsqueda de un ambiente evaluativo que se oponga a la operatividad, la producción y a la preparación del estudiante para la evaluación, se piensa en un clima no autoritario de control sobre los procesos de aprendizaje, sus emergencias y las relaciones humanas (Sacristán, 2002), desde la utilización de múltiples recursos de información, prestos a la retroalimentación.

Ahora bien, para que la evaluación logre integrarse de manera constante a los procesos de formación, debe manifestarse por medio de estrategias informales y continuas, caracterizadas por el diálogo, la espontaneidad, las incertidumbres, la comunicación fluida entre los actores participantes, las discusiones, las reflexiones, las inferencias, la observación de lo inmediato, las inconformidades, las dudas y certezas, cómo elementos constitutivos de un escenario, que aleja el control técnico, de lo que se aprende, y así, cómo menciona Guerin, se proporcionan las bases fundamentales para retroalimentar los procesos, tomar decisiones colectivas y seguir construyendo los caminos formativos, de manera ética, pertinente, consecuente y coherente (cómo se citó en Sacristán, 2002). Así pues, en coherencia pedagógica, la evaluación continua que posibilita la integración de la evaluación a los procesos de formación, con fines formativos, permite establecer un vínculo con el estudiante, estableciéndose dentro la cotidianidad de la práctica educativa, y de manera habitual, generar comunicación fluida, ampliando las vías interactivas y de valor, sobre los procesos de los estudiantes (Sacristán, 2002).

Evaluación en perspectiva hermenéutica: interpretaciones más allá de las certezas.

En complemento con la aproximación al concepto de evaluación, desde las intenciones particulares construidas para este proyecto, es pertinente considerar una perspectiva hermenéutica de la evaluación, que, como sostiene el profesor Enrique Pérez. “se preocupa por aportes, creatividad, capacidad discursiva, interés, solidaridad, reconocimiento de lo real y formas prospectivas para que la evaluación se interrogue sobre lo que hace el ser y, sobre cómo se proyecta en la relación ser-conocer-hacer-convivir y sentir” (2008, s. p.). Es decir que, pensar en los procesos evaluativos, requiere constituir un horizonte que reconozca más allá del contexto escolar, situando las prácticas pedagógicas y sus emergencias, en los alcances e incidencias que puedan llegar a tener en las realidades diversas que constituyen las comunidades de los sujetos participantes.

Bajo la perspectiva hermenéutica, la evaluación, como menciona Sergio García, comprende todas aquellas vías de significación e interpretación, que emergen en los aprendizajes individuales y colectivos, resultado de los acontecimientos de sentido (2002). En consideración, la evaluación hermenéutica, opta por caminos de reflexión y autocrítica, a manera de auto-evaluación, y de la mano, en el reconocimiento intersubjetivo de los aconteceres de la práctica pedagógica, se presenta la co-evaluación. Por consiguiente, estas dos rutas “permiten una dialéctica de acontecimiento y significado para aproximar las interpretaciones del aprendizaje, coadyuvada simultáneamente por la interlocución, las emociones, el contacto y el contexto” (García, 2002, s. p.).

La potencia de la evaluación en perspectiva hermenéutica, consiste en que el ejercicio inter e intra-subjetivo, permite situar los aprendizajes, los significados y las interpretaciones de la

práctica pedagógica, en el contexto de la comunidad y la población participante. Por consiguiente, esta evaluación está integrada de manera continua a los procesos de formación, permitiendo visibilizar con constancia, el trayecto de la ruta del aprendizaje, en términos de “espacio, tiempo, personas involucradas, procesos, resultados, inferencias e interpretaciones compartidas” (García, 2002, s. p.).

En definitiva, la perspectiva hermenéutica de la evaluación, se dará en la medida que:

[E]l evaluador tenga conciencia plena del proceso de aprendizaje y las características que lo definen, la claridad y esteticismo en el tratamiento del aprendizaje construido y la capacidad de analizarlo de manera crítica, su inserción en el contexto y su participación sensible en el aprendizaje, en la aceptación de los planteamientos de los coevaluadores, y en la intuición, interpretación, y convencimiento de las teorías emergentes y cambiantes (García, 2002, s. p.).

Es decir, como complementa García (2002), esta perspectiva defiende un valor de contenido, en la medida que la conversación y el diálogo activo y participativo, en torno a la problematización de un aspecto específico del proceso formativo y la práctica pedagógica, permite llegar a toma de decisiones, pensamientos profundos y consensos de sentido, como comprensión de la evaluación ejercida; defiende un valor ecológico, en la consideración del uso pertinente del contexto de la estrategia, del ambiente óptimo para llevar a cabo las construcciones individuales y colectivas, y de las disposiciones y estados de los actores participantes, en tanto que sujetos de evaluación; por último, defiende un valor de juicio, desde el reconocimiento de los aspectos de tipo afectivo y socio-cultural, que significativamente sean producto de la reflexión compartida, en procesos de diálogo.

Elementos del diseño evaluativo.

Ahora bien, partiendo de lo anterior, la evaluación como proceso presenta unos elementos fundamentales, en donde se logran situar de manera integrada los ambientes de aprendizaje, en busca de situar puntos relevantes, caracterizarlos, analizarlos, significarlos, interpretarlos y valorarlos. Estos corresponden, como punto de partida, a los aportes realizados por Sacristán (2002).

- 1. Enfocar una realidad:** Particularizar el entorno circundante, para que desde la caracterización del mismo, se puedan identificar actores, relaciones, elementos y escenarios inmersos en determinada realidad educativa.
- 2. Seleccionar la faceta que hay que evaluar:** Se identifica que elementos o aspectos de esa realidad enfocada, se piensan evaluar. Este momento constituye una toma de decisiones éticas, por el compromiso existente con las realidades de todos los actores participantes.
- 3. Elaborar un juicio de evaluación:** es la construcción de unos puntos en común de referencia a partir de la apreciación colectiva y subjetiva de los hechos, abordados a manera de preguntas. El juicio de valor que allí emerge, adquiere un sentido interpretativo en la medida que es resultado de la participación activa de todos los actores educativos y de los análisis hechos, que cómo marco de referencia, se sustentan en la construcción teórica del proyecto curricular, permitiendo develar las incidencias y alcances de la práctica pedagógica y la puesta en escena de la apuesta curricular.

Para esto, como un primer momento, está la captación o recolección de la información, que para este PCP se da a partir de dos elementos:

- **El dialogo de saberes:** Este elemento, el cual propone el Profesor Pérez (2008), sitúa la diversidad de opiniones frente a los aconteceres, incidencias y alcances; se construye una discusión creadora e innovadora, en la cual pueden existir acuerdos, desacuerdos, crítica, autocrítica y aproximación a explicaciones sobre fenómenos y saberes. En este espacio, interviene la comunidad académica desde el intercambio, problematizando la realidad, discutiendo interpretaciones y apreciaciones de manera intersubjetiva. Allí se constituye, un punto de vista propio (intrasubjetivo-auto-evaluación) y un cambio colectivo formativo (extrasubjetivo-co-evaluación). Cumple la función de generar un diálogo intercultural, desde la diversidad de los actores participantes en busca de dar palabra a los cuerpos y su vez, se aproxima a una hermenéutica individual y colectiva a manera de juicio de valor.
- **Material físico:** A manera de diario de campo, se recopilaran datos y descripciones específicas sobre las prácticas; el abordaje de las preguntas orientadoras de los talleres y las reflexiones que se puedan añadir. Asimismo, estos insumos pueden ser recolectados a manera de videos, audios, fotografías y demás objetos que harán parte de los talleres.

Como segundo momento, se genera una fase de deliberación ética, en donde se ponderan unos datos de mayor relevancia sobre otros, a partir del enfoque teórico de la propuesta y los diversos momentos de la ruta del proceso, donde se pueden llegar a tener en cuenta aspectos relacionados a lo pedagógico, al aprendizaje, al conocimiento, a las relaciones sociales, entre otros. Por último, generar un juicio de valor en donde se relacionen e interpreten la información, los puntos de referencia, las intenciones del proyecto, las emergencias de la práctica y los

alcances de la misma; todo esto en busca de una toma de decisiones para una reconstrucción o reintencionalización del proyecto, sus formas y sus prácticas.

- 4. Expresión del resultado de la evaluación:** Se manifiesta de forma continua y no en un momento específico de la práctica, debido a que constituye un elemento importante y crucial en las reflexiones y reconstrucción de los procesos pedagógicos¹¹. En ese sentido, la expresión de la interpretación emergente en la evaluación, se evidencia de manera específica en el análisis de la experiencia del PCP.

El anterior ejercicio expresado, plantea un proceso de evaluación en el cual, protagoniza la participación activa y colectiva de todos los actores educativos (co-evaluación), pensando en situar la práctica pedagógica, como un factor de incidencia sobre las realidades mismas de dichos actores. Todo esto, con la intención de construir un juicio de valor, que permita retroalimentar la práctica y constituir un horizonte de sentido hermenéutico, que brinde las herramientas para analizar y reflexionar la pertinencia socio cultural e histórica, del proyecto curricular.

Estructura y caracterización del diseño evaluativo desde el PCP.

En consecuencia, se presenta, en tanto estrategia evaluativa, un diseño que responde a los elementos desarrollados con anterioridad y se convierte en el componente fundamental para lograr sistematizar el ejercicio de evaluación de las prácticas pedagógicas y del proyecto en general, durante el análisis de la experiencia.

¹¹ Para revisar la expresión de la evaluación de los talleres en cada uno de los momentos, remitirse a la ejecución piloto.

Tabla 1. *Instrumento de sistematización de la evaluación del proyecto.*

Instrumento de evaluación del proyecto			
1. <i>Enfoque de la realidad</i>			
Alcances del PCP – Reflexiones en tanto docentes		Experiencia sensible de aprendizaje (autoevaluación- coevaluación)	
<i>2.Elementos de la realidad</i>	<i>3.Juicios</i>	<i>2.Elementos de la realidad</i>	<i>3.Juicios</i>
Relación propósito de formación / práctica pedagógica	<p>-¿Cómo el taller corporal, puso a circular el saber que nace en la experiencia?</p> <p>-¿De qué manera las corporeidades participantes tuvieron presencia?</p> <p>-¿En qué sentido, el proyecto curricular aportó a la construcción de identidad?</p>	Coherencia en contexto: Relación taller corporal / subjetividad, colectividad y entorno	<p>-¿De qué manera, los talleres corporales, se adaptaron a la particularidad del sujeto y le dieron palabra?</p> <p>-¿Cómo los talleres corporales, tuvieron en cuenta los intereses, las necesidades, las disposiciones y la diversidad del grupo?</p> <p>-¿Qué tan oportunos y pertinentes fueron los ambientes de aprendizaje y la diversidad de los mismos?</p>
Presencia de los principios pedagógicos	<p>-¿De qué manera, los cuerpos fueron escenarios de las relaciones dialogantes, de tipo pedagógico?</p> <p>-¿Cómo se visibiliza la apropiación consciente, por parte del sujeto, del proceso encaminado?</p> <p>-¿Las particularidades del contexto próximo a la población, lograron dinamizar la práctica pedagógica?</p>	Alcances de la práctica (individuales, colectivos y del entorno)	<p>-¿Cuál es el aporte más significativo que dejan los talleres?</p> <p>-¿Cómo fue posible incidir sobre las relaciones sociales del grupo y la manera de reconocer al otro?</p> <p>-¿Cómo los talleres corporales, permitieron reconocer a la EF, más allá de sus espacios tradicionales?</p>

Relación categorías orientadoras de las formas de acción / propósito de los talleres	<p>-Como acto interpretativo, ¿qué de los talleres corporales, aportaron al reconocimiento, del cuerpo como existencia, de la dimensión histórica y de la dimensión ontológica?</p> <p>-¿Fueron los talleres corporales, acontecimientos prestos a construir sentido de manera consciente?</p> <p>-¿Qué prácticas corporales en específico permitieron un ejercicio de narración? ¿por qué?</p>		
--	---	--	--

Elaboración propia

Instrumentos de recolección de información.

Ahora bien, los instrumentos permiten a manera de insumos, recolectar información relevante, del transcurrir continuo de los talleres corporales, fortaleciendo el ejercicio de la evaluación. Dichos instrumentos se han determinado a partir de dos intenciones fundamentales:

1. Recopilar información que enriquezca los análisis de los dos enfoques de la realidad y sus respectivos elementos.
2. A partir de las emergencias que tienen lugar en cada taller, dar respuestas a las preguntas orientadoras y situar el papel de las intenciones formativas de estos.

Por tanto, se ha optado por los siguientes instrumentos.

- a. **Diario de campo:** Registro anecdótico y de análisis (por parte de los profesores).
 - Datos generales del taller (fecha, lugar, hora, número de taller y momento de la ruta del proceso).
 - Descripción del desarrollo del taller.

- Análisis y reflexión, de las categorías de las formas de acción (hermenéutica del sujeto, acontecimiento como experiencia de sentido y narrativa corporal) que su caracterización depende del momento de la ruta.
- Observaciones generales.
- Insumos del taller.
- b. **Manifestaciones (por parte de los estudiantes):** caracterizados por las reflexiones emergentes, las discusiones, las apreciaciones de lo acontecido en el taller, los aportes, las recomendaciones y las creaciones producto del transcurrir del taller.
- Escritos cortos
- Murales
- Infografía corporal
- Registro de audio
- Registros fotográficos y de video

Ejecución piloto

Como consecuencia del diseño de implementación, la ejecución piloto corresponde a la puesta en escena del PCP en la práctica pedagógica con unas poblaciones en específico. En ese sentido, pensando en evidenciar la viabilidad del proyecto y su presencia en múltiples escenarios de formación, se optó por llevar a cabo la ejecución con el IV semestre de la licenciatura en EF de la UPN, y el curso 1103 de la IED Colegio Marruecos y Molinos.

Caracterización del Micro-contexto

Universidad Pedagógica Nacional, licenciatura en Educación Física.

La Universidad Pedagógica Nacional, de carácter público y adscrita al MEN en la modalidad formal, enfoca su práctica social educativa a la formación de docentes, en tanto sujetos del saber pedagógico, permitiendo la articulación de la ciencia, la tecnología y la sociedad, aportando a la consolidación académica del discurso educativo del país, y al desarrollo del mismo desde las comprensiones éticas, políticas y estéticas que se gestan en las experiencias de los actores educativos¹². La Universidad, en la actualidad hace presencia institucional al interior de la capital del país, con varias sedes que reúnen las cinco facultades (bellas artes, ciencia y tecnología, educación, humanidades y educación física), que en este momento constituyen el quehacer pedagógico de la institución. De igual forma, en Sutatenza Boyacá, la Universidad hace presencia Nacional en la sede de Valle de Tenza.

¹² Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/8>

Por su parte, la UPN sede Valmaría, en donde se encuentra la Facultad de Educación Física y en concreto, la LEF, se ubica en la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá, en la calle 183 No. 54 D - 20 esquina.

La ejecución piloto del PCP, en este escenario, fue asumida por el docente en formación Julian David Camargo Chemas, llevándose a cabo con los sujetos del IV semestre de la LEF, grupo número uno de la jornada mañana. El grupo en mención, se encuentra finalizando el primer ciclo, denominado ciclo de fundamentación, que antecede al ciclo de profundización en sus dos niveles correspondientes.

Según el PCLEF (2004), el ciclo de fundamentación como aquel que posibilita la vinculación del estudiante a los procesos académicos propuestos por la licenciatura, se sustenta en la experiencia corporal, en tanto objeto de estudio de esta, y presenta como tema envolvente y horizonte de sentido, a la EF como hecho y práctica social. A partir de esto y desde las áreas humanística, pedagógica y disciplinar, como los tres grandes campos del saber de la licenciatura, se plantean unos ejes de análisis que dan paso a la emergencia de los núcleos temáticos, compuestos por las líneas de hombre y vida, educación y pedagogía, y experiencias corporales y desarrollo humano; de ahí que, se consoliden unos sub-problemas de área y unos núcleos problémicos, sistematizados al finalizar cada ciclo y nivel correspondiente. En consecuencia, toda esta línea posibilita la definición de unos espacios de encuentro académico en donde se articulan los saberes de las áreas de conocimiento. En ese sentido, el taller de prácticas corporales perteneciente a esos espacios, constituyó el escenario para la realización de las prácticas pedagógicas del PCP. Dicho Taller, posibilita un encuentro con el acervo cultural, desde la experiencia directa de orden motriz, técnico y estético, en relación con el desarrollo

histórico de los contextos. Por consiguiente y en específico con lo que le corresponde a IV semestre, el taller de prácticas corporales se enfatiza hacia las experiencias corporales y el desarrollo de las cualidades motrices.

En concreto, este espacio de encuentro académico se encontraba a cargo de la Licenciada Sonia López; los sujetos de IV semestre que allí hacían presencia participativa, oscilaban entre los 19 y 34 años de edad. Los talleres corporales se llevaron a cabo los días jueves en el horario de 7:15 am a 9:00 am, en los diversos espacios del campus Valmaría (salón de prácticas corporales, pista atlética, cancha alterna de fútbol, escenario en general).

Institución Educativa Distrital Colegio Marruecos y Molinos.

La institución educativa, se encuentra ubicada en la localidad de Rafael Uribe de la ciudad de Bogotá, en la calle 49 D BIS sur 5X – 02. Esta institución se caracteriza por pertenecer a la modalidad de educación formal y presenta, bajo su estructura, diversos niveles que corresponden a la formación en pre- escolar, básica y media académica, además de inclusión escolar para estudiantes con déficit cognitivo leve en los horarios de mañana, tarde y noche.

En una mirada hacia el currículo de la IED Marruecos y Molinos se reconoce que promueve, a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, una postura del desarrollo humano que comprende lo axiológico, comunicativo y cognitivo como fundamentos del ser en formación. Para esto y en complemento, la EF que se encuentra adscrita al área integrada, junto con las asignaturas de Artes (Danzas y Música) y Tecnología e Informática, como áreas especializadas, se encargan de generar la adquisición de competencias y técnicas que demuestren un dominio de las habilidades físicas y comunicativas- expresivas.

Así pues, para la ejecución piloto del proyecto, la docente en formación Angie Lizeth Pabón Huertas, asumió bajo su dirección a un grupo de 39 estudiantes del curso 1103, cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años. Esta población se caracteriza por estar en la fase final de su ciclo de educación media, con énfasis en matemáticas. Por su parte, el espacio de EF, estuvo a cargo del Licenciado Edgar Guzmán quien se encontraba para la fecha desarrollando actividades lúdicas con deportes alternativos. Entonces, para el desarrollo de los talleres corporales, se contó con una hora y cuarenta minutos de este espacio, los días lunes de 8:20 am a 10:00 am.

Talleres corporales, elementos de su construcción

Ahora bien, los talleres corporales que se llevaron a cabo durante la ejecución con las poblaciones caracterizadas, fueron estructurados y diseñados teniendo como fundamento la perspectiva educativa y el propósito de formación, sin embargo, se basan, en esencia, en las categorías orientadoras de las formas de acción desarrolladas con anterioridad y su presencia particular dentro de los cuatro momentos de la ruta del proceso.

Cabe aclarar que, la categoría del *acontecimiento como experiencia de sentido*, es transversal a los cuatro momentos de la ruta, debido a que, desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma. Si bien, esta categoría se presenta de manera transversal a los cuatro momentos de la ruta, el acontecimiento, toma un matiz específico en cada uno de los talleres corporales desde las intenciones formativas propuestas para los mismos y las preguntas orientadoras dinamizadoras.

A partir de esto, para el primer momento de la ruta denominado *apertura de posibilidades desde la EF*, las otras dos categorías adquieren las siguientes características:

- **Hermenéutica del sujeto:** Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.
- **Narrativa corporal:** Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.

Por su parte, para el momento denominado *desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad*:

- **Hermenéutica del sujeto:** Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.
- **Narrativa corporal:** Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.

Para el momento experiencias dialogadas:

- **Hermenéutica del sujeto:** Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.
- **Narrativa corporal:** Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.

Por último, para el momento denominado *conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal*:

- **Hermenéutica del sujeto:** Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano y su propia construcción.

- Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.

Elementos para el diseño de la planeación del taller.

Para dar forma a la práctica en sí y para pensar en llegar a la modificabilidad de las prácticas de la disciplina, se construyen para cada uno de los talleres unas intenciones formativas y preguntas orientadoras dinamizadoras, las cuales permiten cambiar el sentido de las prácticas que como horizonte optan por el propósito de formación del proyecto, hacia la consolidación de diversos acontecimientos.

Las intenciones formativas y preguntas orientadoras de cada uno de los talleres, se encuentran registradas en las siguientes tablas.

Tabla 2. Estructura para la planeación de talleres corporales IV semestre LEF.

Propósito de formación: Transformar y significar las prácticas relacionales de la Educación Física, visibilizando la esencia de la corporeidad y el saber que nace en la experiencia, como fundamentos particulares de la narración de los sentidos de la existencia, clave en los procesos de construcción de identidad.					
Momentos de la ruta del proceso.	Categorías orientadoras de las formas de acción.	Numero de taller y fecha.	Intención formativa del taller.	Pregunta orientadora del taller.	
Apertura de posibilidades desde la Educación Física.	Acontecimiento como experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.	Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.	Taller n° 1 Jueves 22 de Febrero del 2018	Reconocer las intenciones educativas en la caracterización de las prácticas tradicionales de la educación física.	¿Cuáles son las prácticas corporales en educación física, que han constituido los espacios académicos escolares y que las caracteriza?
		Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.	Taller n° 2 Jueves 01 de Marzo del 2018	Reflexionar sobre la existencia multidimensional del ser humano, generando la apertura al reconocimiento de la construcción social del cuerpo.	¿Cómo se concibe el cuerpo desde los imaginarios sociales? Desde la experiencia corporal, ¿cómo se concibe usted como cuerpo?
Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la	Taller n° 3 Jueves 08 de Marzo del 2018	Repensar subjetivamente la construcción de la corporeidad, como oportunidad de reconocimiento de la propia experiencia, en la constitución de la identidad	¿Qué reconozco en mi experiencia, lo cual configura mi participación en este tipo de prácticas corporales en educación física y en la vida en general?

		vida del sí mismo y del otro. Narrativa corporal: Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.		manifiesta de lo humano.	
			Taller nº 4 Jueves 15 de Marzo del 2018	Diferenciar la existencia particular del otro y reconocer el papel del mismo en mi propia constitución.	¿Qué reconozco en mi experiencia que determina las formas en que me relaciono con el otro en las prácticas corporales en educación física y en la vida en general?

Experiencias dialogadas.		Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.	Taller nº5 Jueves 22 de Marzo del 2018	Desde una mirada introspectiva, evocar elementos constitutivos de la historicidad personal, en busca de conciencia subjetiva de la existencia particular.	¿Cuál es el sentido con el que he significado y caracterizado mi propia existencia?
		Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.	Taller nº 6 Jueves 12 de Abril del 2018	Reconstruir escenarios de la experiencia propia en la infancia, como fundamento de la identidad, que permite la diferenciación y el reconocimiento de las particularidades vividas, que valen la pena ser narradas.	En una mirada retrospectiva hacia la infancia y, en general, hacia otras etapas del ciclo vital, ¿qué puedo encontrar en ellas, que me permiten expresar mi existencia presente y mi identidad característica?
		Hermenéutica del sujeto: Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano	Taller nº 7 Jueves 19 de Abril del 2018	Construir escenarios de manifestación auténtica de la identidad, por medio de expresiones artísticas.	¿Cuáles son los elementos que fundamentan el ejercicio de narración de mi identidad, desde las manifestaciones artísticas?

Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.		y su propia construcción. Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.	Taller nº 8 Jueves 26 de Mayo del 2018	Posibilitar un espacio de dialogo participativo, en el cual, de manera libre y auténtica, se permita narrar con profundidad e intimidad, algo de la propia existencia, como un ejercicio de identidad.	Desde la construcción de mis propias experiencias a lo largo de toda la vida, ¿qué puedo narrar de mi identidad que me hace auténtico, diferente y particular?
---	--	--	---	--	--

Elaboración propia

Tabla 3. Estructura para la planeación de talleres corporales curso 1103.

Propósito de formación: Transformar y significar las prácticas relacionales de la Educación Física, visibilizando la esencia de la corporeidad y el saber que nace en la experiencia, como fundamentos particulares de la narración de los sentidos de la existencia, clave en los procesos de construcción de identidad.					
Momentos de la ruta del proceso.	Categorías orientadoras de las formas de acción.	Numero de taller y fecha.	Intención formativa del taller.	Pregunta orientadora del taller.	
Apertura de posibilidades desde la Educación Física.	<p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p>	<p>Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.</p>	<p>Taller nº 1</p> <p>Lunes 26 de Febrero del 2018</p>	<p>Reconocer las intenciones educativas en la caracterización de las prácticas tradicionales de la educación física</p>	<p>¿Cuáles son las prácticas corporales en educación física, que han constituido los espacios académicos escolares y que las caracteriza?</p>
		<p>Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.</p>	<p>Taller nº 2</p> <p>Lunes 06 de Marzo del 2018</p>	<p>Reconocer la existencia multidimensional del ser humano, generando la apertura al reconocimiento de su dimensión simbólica.</p>	<p>¿Cómo se concibe el cuerpo desde los imaginarios sociales? Desde la experiencia corporal, ¿Qué se concibe como cuerpo, en un plano multidimensional del ser?</p>
Desequilibrio, paso a la confrontación		<p>Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias</p>	<p>Taller nº 3</p>	<p>Repensar subjetivamente la construcción de la corporeidad, como oportunidad de reconocimiento de la propia</p>	<p>¿Qué reconozco en mi experiencia que configura mi participación en las prácticas corporales en educación física?</p>


de la identidad.		socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.	Lunes 11 de Marzo del 2018	experiencia, como constitutiva de la identidad manifiesta de lo humano.	
		Narrativa corporal: Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.	Taller n° 4	Reconocer la función relacional del contexto y las influencias socioculturales en los procesos de construcción de identidad.	¿Qué reconozco de la cultura y la sociedad, que determinan las formas en que me identifico y proyecto? ¿reconozco el papel de los estereotipos y del consumo?
			Lunes 02 de Abril del 2018	Taller n°5	Diferenciar la existencia particular del otro y reconocer el papel del mismo en mi propia constitución.
Experiencias dialogadas.		Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción	Taller n° 6 Lunes 16 de Abril del 2018	Desde una mirada introspectiva, evocar elementos constitutivos de la historicidad personal, en busca de conciencia subjetiva de la existencia particular.	¿Cuál es el sentido con el que he significado y caracterizado mi propia existencia?

		<p>auténtica de identidad.</p> <p>Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.</p>	<p>Taller nº 7</p> <p>Lunes 23 de Abril del 2018</p>	<p>Reconstruir escenarios de la experiencia propia en la infancia, como fundamento de la identidad, que permite la diferenciación y aporta a la construcción de la relatividad corporal en la comunidad.</p>	<p>En una mirada retrospectiva hacia la infancia, ¿qué puedo encontrar y expresar de mi existencia presente, en relación a ese niño?</p>
<p>Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.</p>		<p>Hermenéutica del sujeto: Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano y su propia construcción.</p> <p>Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.</p>	<p>Taller nº 8</p> <p>Lunes 07 de Mayo del 2018</p>	<p>Construir escenarios de manifestación auténtica de la identidad, por medio de la expresión de elementos diversos y cargados de sentido sobre la existencia.</p>	<p>Desde la apropiación consciente de los elementos que posibilitan mi propia narración, ¿Qué puedo narrar de mi existencia? ¿Que caracteriza dichos elementos?</p>

Elaboración propia

A partir de esto, el taller corporal para cada sesión, se manifiesta en el siguiente esquema de planeación¹³:

Tabla 4. *Esquema de planeación de taller.*

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:		Población:	
Fecha:		Hora:	
Docente:		Nº de taller:	
Momento de la ruta:			
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):			
Intención formativa del taller:			
Pregunta orientadora:			
Descripción de la práctica:			

Elaboración propia.

Expresión del análisis, reflexión e interpretación de los momentos de la ruta.

A partir de la realización de cada uno de los talleres corporales, la recolección de información y su posterior análisis y reflexión dentro del diario de campo, que se da a partir de las categorías orientadoras de las formas de acción en cada uno de los momentos de la ruta del proceso, se expresan en las siguientes tablas, las interpretaciones correspondientes a cada uno de

¹³ Para conocer cada una de las planeaciones, revisar anexos D y E.

dichos momentos con las poblaciones establecidas. Por consiguiente, este ejercicio se convierte en un insumo fundamental para abordar el instrumento de sistematización de la evaluación, que se expresa en el análisis de la experiencia.

Tabla 5. *Evaluación de los momentos de la ruta del proceso en las prácticas con IV semestre LEF, desde los análisis realizados en el diario de campo.*

Evaluación de los momentos de la ruta del proceso			
Momentos de la ruta	Categorías orientadoras de las formas de acción		
	Acontecimiento cómo experiencia de sentido	Hermenéutica del sujeto	Narrativa Corporal
Apertura de posibilidades desde la EF	Los talleres corporales y las prácticas allí realizadas, permitieron un ejercicio de caracterización de la EF tradicional, develando los generalismos, las comparaciones, los diagnósticos, la falta de conciencia como elementos perjudiciales, y los beneficios que presenta para el desarrollo de la condición física y el entrenamiento; todo esto en términos de la formación de los sujetos y nuestro papel en tanto docentes en formación. A su vez, se reconstruyó una hermenéutica histórica del cuerpo a los ojos de su construcción social y en estrecha relación con la EF, donde los estereotipos, el consumo, la cultura, los ideales, etc., configuraron la problematización.	En un intento por visibilizar al cuerpo, fue posible develar la concepción <i>Korper-Leib</i> , el cuerpo como espacio de consumo, los estereotipos, el género, el cuerpo idealizado, el cuerpo como experiencia singular, simbólico, homogéneo, etc. Esto permitió poner sobre la mesa diversos elementos para que el sujeto logre pensarse en su multidimensionalidad y condición compleja, que le permita más adelante aproximarse a una dimensión ontológica como conciencia de sí. Por otro lado, en un intento por caracterizar en concreto los tradicionalismos prácticos de la EF, desde la experiencia corporal de los sujetos, para aproximarlos a la interrogación de su existencia, se evidencia la dificultad debido hasta que ahora se empieza a recorrer la ruta.	La caracterización del cuerpo y la EF, proviene directamente de la experiencia, a manera de relato subjetivo, por lo que hubo de por medio, emociones y aspectos socio-culturales. A pesar de que el ejercicio narrativo es muy básico y superficial, es posible pensar que se dio -no de manera masificada lo que habría que revisar y transformar estrategias- una reconstrucción narrada y descriptiva del cuerpo en la EF y su relación recíproca.
Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad	Los acontecimientos que tuvieron cabida en estos talleres, se convirtieron en provocaciones que invitaron a reflexiones y permitieron develar algo de aquellos aspectos	En términos de la dimensión histórica de los cuerpos participantes, se puso de manifiesto que la familia, los estereotipos, las restricciones expresivas de acuerdo a lo que manifiesta cierto tipo	Una constante de este momento, desde una postura narrativa, es la superficialidad del relato y del ejercicio de reflexión, o quizá puede ser, la imposibilidad o negativa de construir

	<p>socio-culturales que inciden en la relación consigo mismo y en la relación con el otro. Por un lado, en un escenario de expresión corporal, presto a la intimidad consigo, fue posible declarar miedos, ataduras, libertades y cohibiciones emergentes en la práctica y en la problematización de la misma. Por otro lado, se permitió representar simbólicamente la corporeidad y las experiencias, como un espacio relacional entre identidades, determinando aquellos valores que se promueven cotidianamente y que afectan las maneras en que se decide sobre el otro.</p>	<p>de música, las etiquetas, el miedo al rechazo, entre otras cosas, están presentes en la prácticas de expresión corporal e inciden en la participación. Sin embargo, se resalta la necesidad de un cuidado de sí y del otro y la posibilidad de un ejercicio de libertad y expresión por medio de la misma. Todo esto conllevó a la nostalgia, al recuerdo, a la empatía, a la incomodidad, a la seguridad, a las manifestaciones auténticas, etc. explorando allí sobre el por qué de la participación en el espacio. A su vez, en otro de los talleres se rescata que los valores, la confianza y el respeto, y el contexto, permean la forma de relacionarse con el otro; se pone en escena la particularidad del papel de la mujer y su posible legitimación en un ejercicio de competencia, donde, se dice, antes no tenía protagonismo. Estos elementos pusieron en circulación factores de incidencia sobre la relaciones del grupo. Por su parte, lo representativo de la corporeidad y la experiencia, fue truncado por la posibilidad de que el otro incidiera sobre sí, lo que devela la imposibilidad de ser sin la aprobación del otro. Se reconoce un avance en la conciencia de la trascendencia perseguida desde las intenciones de</p>	<p>entre todos nudos de significación que ayuden a trascender el reconocimiento de sí, del otro y las relaciones que allí se gestan. En uno de los talleres el gesto fue el gran mediador, por ende, las tramas narrativas fueron simbólicas y prestas a la interpretación. En otro de los talleres, fueron más tácitos y concretos los elementos mediadores que mostraban las consecuencias del actuar sobre otros, y el factor ético que allí circulaba, debido a lo que se pudiera causar desde el propio actuar. Por ende, el aburrimiento al no poder ser en el juego debido a lo que el otro hacia sobre mí, las relaciones de poder presentes, en la medida que alguien podía pasar por encima del otro para cumplir con los objetivos de la práctica, fueron elementos que, desde la narración, se pudieron develar.</p>
--	---	---	--

		<p>los talleres, al aceptar querer proteger lo simbólico de sí mismo, por todo lo que representa y constituye para el sujeto. Lo emergente en los talleres de este momento, son insumos que invitan a una reinterpretación corporal, desde un ejercicio hermenéutico histórico hecho en los talleres que buscaran una insinuación de lo que han sido o han hecho de sí los demás, siendo formas diversas de saber del cuerpo en la EF.</p>	
Experiencias dialogadas	<p>Los talleres corporales permitieron que los acontecimientos, desde el grafismo, la palabra y el juego, permitieran mediar el relato, en aproximaciones a explorar el ¿quién soy? También, en uno de estos, se puso en problematización la infancia y los sentidos contruidos allí, aportando una vez más a develar, con cierta profundidad, la existencia de cada quién.</p>	<p>En un intento por pensarnos y re-pensarnos en ejercicios de introspección y rememoración de experiencias desde la memoria y el relato del recuerdo, en donde se evocaron experiencias, se sintió a través de la música, se generaron preguntas y confusión, los sujetos se aproximaron a definir su sí mismo; fue problémico el ejercicio y se reconoce la dificultad para hablar de nosotros, en la medida que no nos detenemos a pensar ni a reflexionar, lo que produce no saber de nosotros mismos. Somos objeto de una educación que no enseña a pensar hacia adentro, objeto de juicios y victimas de lo mediático, lo cotidiano, el consumismo y el capitalismo que nos aleja de nuestra condición humana. Por ende las preguntas sobre sí son difíciles de responder. Por otro lado, se reconoce el sinfín de similitudes de la infancia con los otros a la hora de recrear juegos de la época, sin embargo al rememorar hechos concretos, se valora la realidad individual y la vida particular de cada quién en los distintos momentos de sus vidas. Así, se abren nuevas puertas de reconocimiento y se deja en el aire la invitación a pensar en el otro y en sí mismo, como partes fundamentales del entorno vital. En consecuencia, la práctica del juego de la infancia, en tanto ejercicio narrativo, constituyó en sí mismo una trama narrativa dialogante, develando lo que es cada quién gracias a los acontecimientos de su infancia; fue significativo para cada quién en el instante. En ese sentido, el lenguaje allí en circulación fue la mediación pedagógica para el relato. Sin embargo, no se tuvo en cuenta el insumo</p>	

		solicitado de traer un acontecimiento significativo y un objeto, lo que hubiera fortalecido los lazos dentro del juego.	
Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal	La feria narrativa artística y la hoja de vida, fueron escenarios que, desde el arte cómo puente poético y el diálogo, pusieron en manifiesto la estética auténtica del sujeto, en tanto ejercicio de identidad. A su vez, se convirtieron en una excusa para una breve sistematización de todos aquellos elementos puestos a circular en todos los talleres anteriores, en términos de un plano de aprendizaje existencial.	El ejercicio artístico y el escenario de diálogo dinamizado por elementos históricos de la hoja de vida, permitieron la construcción de nudos de significación alternativos y diversas tramas narrativas; esto se refleja en la mejora en las disposiciones de los actores participantes. Sin embargo, los momentos no son tomados con el mismo compromiso y seriedad por todos, negándose a sí mismos, la oportunidad de potenciar su auto-formación; elementos que deben re-pensarse, problematizarse y tomar como ejemplos para la transformación. Esta realidad afecta las dinámicas re-interpretativas que permitan trascender la existencia del sujeto. El poder poner a circular aspectos relevantes para toda la población participante, en nuestra condición de pares académicos, permitió romper una barrea invisible que se levanta a diario que no permite el acercamiento con el otro, dando paso a lo que fue la problematización de nuestro quehacer ético en tanto docentes y el papel que nos compromete en sociedad; esto aportó a materializar, desde la palabra, las convicciones	La feria narrativa artística y la hoja de vida, plasmaron talleres de expresión corporal alternativos, dando paso a la manifestación de intencionalidades, intereses, convicciones, cosmovisiones, acontecimientos, eventos vitales, sentidos, significados, miedos, utopías, dominios, sentimientos, pasiones, respuestas, interrogantes, problemáticas, sensibilidades, realidades, desahogos, venciendo el superficialismo cotidiano, desde el lenguaje de la historicidad, ampliando el reconocimiento de sí, cómo nuevas formas de saber del cuerpo en la EF. Esto evidencia avances significativos, en la apropiación de los espacios, sin embargo queda en el aire cierta sensación de querer cumplir con las tareas y dejar todo en lo inmediato y en lo que, quizá, quiere escuchar el maestro. Todo esto permite entender que el hablar de sí al otro, es un ejercicio de liberación y que la reflexión es muy importante en los campos de la formación, algo que ha

		del grupo ante las realidades circundantes.	sido una constante durante las prácticas.
--	--	---	---

Elaboración propia

Tabla 6. *Evaluación de los momentos de la ruta del proceso en las prácticas con grado 1103 - IED Marruecos y Molinos, desde los análisis realizados en el diario de campo.*

Evaluación de los momentos de la ruta del proceso			
Momentos de la ruta	Categorías orientadoras de las formas de acción		
	Acontecimiento cómo experiencia de sentido	Hermenéutica del sujeto	Narrativa Corporal
Apertura de posibilidades desde la EF	A partir de las prácticas realizadas, es posible poner en manifiesto el saber de cada uno de los estudiantes, en una mirada retrospectiva de lo que ellos han constituido en el espacio de educación física. Dichas prácticas se convierten en un medio que conduce a la reflexión, a los modos de entender el cuerpo desde la EF, comprendiendo este más allá de una dimensión física, para esto, se logró que los estudiantes pudieran pensar en su propio cuerpo, para decir del otro.	Como ejercicio subjetivo los estudiantes exploran sobre los sentidos de la EF a través de sus prácticas dominantes y a su vez, dan una mirada descriptiva de lo que constituye el espacio de EF en sus intenciones formativas. Como ejercicio hermenéutico para este momento, se logra caracterizar el cuerpo en un acto descriptivo de sus dimensiones, brindando esos primeros insumos para hacer un ejercicio interpretativo que conduzca a la problematización.	Aunque hay una dificultad para expresar de diferentes maneras un discurso propiamente subjetivo, la narración en la palabra, devela aspectos significativos que dan cuenta de la experiencia inscrita en la corporeidad de los estudiantes y las formas de saber del cuerpo a través de las prácticas de la EF. Sin embargo, es necesario encontrar las formas de superar la inmediatez de los relatos, para dar paso a un ejercicio más consciente.
Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad	Las prácticas planteadas para este momento, permitieron una apertura de sentidos y significados sobre el movimiento, los símbolos, las imágenes, en relación con la propia existencia. Así mismo, el deporte y la danza logran ser un medio que en el taller	A partir de los relatos hechos de la clase, se comprende que la experiencia determina la participación en la práctica y la interacción con los demás. Y su vez, la práctica devela elementos sociales, culturales e individuales, a partir del	En la interacción con los demás, se logra manifestar y comunicar los significados que cada uno construye de la práctica a través de la expresión del movimiento guiado por la música y el gesto. En la reflexión sobre las decisiones tomadas

	<p>desestabilizan a los estudiantes en la interacción entre ellos, configurando las sensaciones emergentes en el transcurrir de la práctica.</p>	<p>reconocimiento las lógicas del contexto, que han permeado la construcción de la identidad y las formas en las que cada uno de los estudiantes se interpreta y además, reconocer los actos de los demás y las influencias que tienen en las formas como configuro la relación con los demás</p>	<p>en la práctica, se logra confrontar entre los estudiantes en condición subjetiva y diferenciadora, los verdaderos elementos desde los cuales podrían establecer un relato de sí. Sin negar, la relación directa de los factores sociales y culturales las dinámicas de construcción de la identidad.</p>
<p>Experiencias dialogadas</p>	<p>Para este momento se trae a las prácticas elementos significativos de los estudiantes que constituyan su comprensión existencial, que permitan un escenario de relatividad corporal. Aquí, los elementos que permiten constituir este escenario son fotos, dibujos, objetos, canciones, juegos, rondas que significativamente están dotados de sentidos sobre la experiencia de cada uno y en dialogo con los otros, logran dar lugar a la subjetividad de cada uno de los estudiantes.</p>	<p>Los dos talleres que constituyeron este momento trazan un camino que le permite a los estudiantes encontrar esas experiencias que los constituyen y posteriormente manifestarlas a los demás. Acá fue trascendental, crear un ambiente de aprendizaje pertinente que le permitiera a los estudiantes estar en disposición en el taller. Esto, permitió no solo quedarse en la manifestación de esos elementos fundamentales en la experiencia que los constituyen, sino encontrar en cada estudiante una oportunidad para conocer al otro desde su esencia, pues después los estudiantes manifestaron, que los talleres les permitieron generar relaciones más estrechas entre ellos y cambiar la forma en la que comprendían a los demás.</p>	<p>Llegado este momento de los talleres, los estudiantes con toda su disposición lograron manifestar en un relato de su experiencia, sus deseos, miedos, sueños, proyecciones, anécdotas, pasiones, motivaciones etc. Dando paso a las lágrimas, las sonrisas, los abrazos, el silencio, el juego, las carcajadas y un sin fin de sentimientos que rondaron el taller. Este momento logra encontrar en el relato, una forma de manifestar la experiencia sensible que constituye los sentidos de la existencia propiamente subjetiva.</p>

<p>Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal</p>	<p>En este momento, el taller realizado provocó un escenario de diversidad, desde el cual cada estudiante pudiera manifestar auténticamente, ese elemento trascendental que constituye su existencia.</p>	<p>A partir de la manifestación particular de cada estudiante se da pie a la interpretación de cada subjetividad en un intento por indagar en la conciencia y la aceptación de cada estudiante como singular. A su vez, el taller permite la expresión abierta de esos elementos propios de una narrativa de sí, pues para llegar a esa conciencia de posibilidad de narración, se reconoce el papel de la historicidad y la experiencia</p>	<p>Cada estudiante tuvo la oportunidad de expresar de forma auténtica, intencionada y consciente a través de la danza, la interpretación de instrumentos, la pintura, los dibujos, el canto, la improvisación, la imitación, las destrezas deportivas etc. Un medio de exteriorización de la propia existencia, como narración de la identidad. Y a su vez, se logra concluir que estas manifestaciones escogidas por los estudiantes, permiten trascender los elementos de la clase a los escenarios extraescolar, proyectándose así sobre su existencia, en una comprensión de la vida fuera de la escuela.</p>
---	---	--	---

Elaboración propia

Análisis de la experiencia

El análisis de la experiencia corresponde a la sistematización del proceso de ejecución de la propuesta, de su evaluación producto de las experiencias sensibles de aprendizaje, donde se manifiestan las emergencias e interpretaciones hechas por los estudiantes y los profesores del proyecto, en tanto sujetos partícipes dentro de esta construcción pedagógica y las prácticas en concreto.

En la búsqueda por precisar este análisis, se han determinado tres aspectos que se consideran fundamentales, pensando en abordar, por medio de un ejercicio reflexivo e interpretativo, lo sucedido durante el proceso. Por consiguiente, este ejercicio, más allá de arrojar conclusiones finales o resultados específicos, presenta diversos elementos que permiten seguir transitando sobre las bases del proyecto, para su construcción, significación y aplicación.

Alcances, pertinencia e incidencia del proyecto

Alcances de los talleres corporales.

Los talleres corporales, en tanto estrategia metodológica del PCP, propiciaron escenarios para el reconocimiento, la auto-reflexión, la auto-crítica, la reconstrucción histórica, la develación de la autobiografía; permitieron cuestionar, interrogar y problematizar el trayecto vital, el actuar, la experiencia y todo aquello que impide la movilización o lo que la posibilita. Fue un espacio que invitó a comprender que en la diversidad de experiencias, visiones y relatos de los sujetos, se gesta su ser, aportando a un sentir real y verdadero del otro y de la propia existencia. En ese sentido, se logró desde la reflexión, la introspección, el escuchar, el recuerdo, en tanto acciones subjetivas, y la interacción, el diálogo, la apertura al otro desde el relato, a manera de acciones colectivas, desequilibrar un poco las realidades de los sujetos, contemplando

el trayecto de dónde vienen, dando sentido a algunos momentos vitales, cuestionando el accionar cotidiano y los factores sociales y de la cultura que inciden en la construcción de proyectos de vida. También surgieron preguntas del cómo se ha sido formado y el por qué se es en el presente, alcanzando nuevas formas de acceder a la experiencia, nuevas y mejores relaciones con el otro, llegando a un intento por superar las fisuras existentes en los grupos y dando paso al encuentro de sentidos en común sobre la existencia.

A su vez, se posibilitó dar valor al pensamiento y la diversidad que convergen en un mismo contexto, pero, por otro lado, también se brindó un espacio para hablar consigo mismo, pensarse y valorar la existencia; descubrirse y rememorarse en los gustos y pasiones, compartiendo a los otros, eso que quizá no conocían de sí. Por tanto, fue posible recordar los orígenes y las raíces, y explorar mucho o quizá poco, todo lo que allí se teje y que se puede expresar. Fue un espacio en donde se gestó el respeto para la libre expresión, en la manifestación de la subjetividad en un rechazo a la discriminación, dando palabra a los cuerpos. Todos estos elementos, convergen en un intento de proyección hacia el futuro desde el reconocimiento de sí y del otro, adquiriendo herramientas que pueden llegar a ser fundamentales a la hora de continuar con la identidad como un proyecto de vida, ubicándose en una dimensión trascendental de la existencia. En consecuencia, los talleres si fueron un escenario de aproximación al definir el sí mismo y a intentar comprender el ¿quién soy?, y todo lo que eso implica, llegando al pensarse de formas diferentes a las que la cotidianidad y las pautas socio-culturales, imponen indiscriminadamente.

En definitiva, lo reflexionado de las prácticas de los talleres, trascendió de lo inmediato del escenario hacia las perspectivas generales de la vida de los sujetos.

Por otro lado, en cuanto al ejercicio pedagógico y didáctico se rescata que los talleres enriquecieron los procesos pedagógicos al gestar el componente de la reflexión de cada uno de los encuentros académicos. Es posible, entonces, pensar en la realización de diversidad de actividades propias de la EF con propósitos formativos como los descritos en los párrafos anteriores. Por su parte, se reconoce la pertinencia de las estrategias didácticas en torno al abordaje de la identidad, dando palabra a los sujetos y posibilidad de acción de los mismos en la construcción de los espacios.

Aportes académicos del proyecto para la EF.

Las prácticas de la EF, por su parte, permitieron el reconocimiento del propio cuerpo y el del otro, por medio de sus múltiples dimensiones más allá de lo somático, colocando cómo centro de su epistemología a la experiencia. Así pues, se logra generar un espacio para la corporeidad y la reconstrucción biográfica, adoptando las bases para la inclusión política de los sujetos en tanto que participes activos de sus procesos de auto-formación. Estos elementos, sustentan una práctica pedagógica que incide en la individualidad, sin la necesidad de restringir el trabajo colectivo característico para grupos de grandes proporciones, constituyendo un espacio de inclusión y fortalecimiento de las relaciones sociales; se permite la comunicación, la interacción y la introspección como ejes transversales disciplinares, que fundamentan el estudio y abordaje del movimiento en contexto.

Con todo esto, la EF al ser un escenario de la cultura, logra proyectarse hacia la construcción de la misma, superando el paradigma tradicional en el cual la disciplina se ha instaurado, que en el campo de lo formativo, brinda protagonismo sólo a la dimensión física del cuerpo. De ahí que, se reconoce entonces, que la EF logra situarse desde un plano del aprendizaje existencial, que

puede develar aspectos de la vida en general de los sujetos, intencionalizando sus prácticas para potenciar la existencia y humanidad del mismo.

Por otro lado, al abordar desde un proyecto curricular la identidad, es posible construir corporeidad, en tanto que se afecta la existencia del sujeto. Por ende, haciendo EF, el espacio de la clase trasciende más allá de las aulas y los espacios de encuentro académico, a los escenarios y contextos de desenvolvimiento.

Transformación de la comprensión de identidad.

En una primera aproximación al concepto de identidad, los estudiantes del curso 1103 del Colegio Marruecos y Molinos, y los del IV semestre de la LEF de la UPN, develan aspectos que, notoriamente, son básicos y elementales a la hora de abordar el término. En consecuencia, la identidad depende de las costumbres, los hábitos, los valores, la personalidad, el conocimiento, la actitud, las cualidades, la profesión; de la relación del sujeto con el entorno, de las características físicas y mentales, las conductas y las acciones, permitiendo la caracterización propia y la diferenciación, el reconocimiento de sí y del otro, la personalización y el unanimismo. Por consiguiente, se manifiesta como la apropiación de sí, la esencia, la construcción propia y la retroalimentación del sí mismo.

Pasados por la ejecución del proyecto y los talleres corporales, en un intento por conceptualizar la identidad desde los componentes que tuvieron espacio dentro de las prácticas, manifestando mayor profundidad en el ejercicio, se tienen como referencia elementos alusivos al papel de la cultura, la experiencia, la esencia de los sujetos, la expresión, lo simbólico de la existencia, la construcción social, las apropiaciones del contexto, las formas de ver el mundo y comprender la propia existencia, y con ello la historia, los deseos, las pasiones, los talentos, los

miedos, los temores, las alegrías y las tristezas, en tanto aspectos fundamentales para la construcción constante de esta, que sufre modificaciones con el tiempo. Esta permite la individualización y autenticidad del ser, el reconocimiento entre sujetos, la semejanza colectiva, las relaciones sociales, los matices que configuran la personalidad y la develación de la trayectoria vital, la cual que se gesta en la interacción y la introspección, en un actuar consciente en el espacio.

Contraste entre poblaciones

Ahora bien, teniendo en cuenta las particularidades existentes entre poblaciones, es importante, más allá de las visiones generales de las prácticas, mencionar algunos aspectos específicos emergentes.

Por un lado, el ejercicio de problematización y caracterización de las prácticas llevadas a cabo, el reconocer el cuerpo y develar su construcción social, y el poner a circular las relevancias culturales incidentes en la formación, se pudo llevar a cabo con mayor profundidad y conciencia en el grupo de IV semestre de la LEF, a causa del contexto en el cual circulan con constancia estas temáticas. Todo esto se debe, de igual forma, al encuentro entre pares que se generó entre el profesor y los estudiantes y por las lógicas institucionales que trascienden las impuestas por la escuela, mediando otro tipo de relaciones sociales. En ese sentido, existe un mayor grado de relevancia de los primeros momentos de la ruta del proceso, sobre los últimos. Por tanto, esto permite interpretar la dificultad existente para llevar a cabo ejercicios narrativos, sin querer decir que estos no sucedieron, pero quizá, la misma rigurosidad académica y las responsabilidades rutinarias de los estudiantes, en algunos momentos, no permitieron la mejor disposición para con el espacio. En ese sentido, se puede interpretar que en algunos momentos de los talleres, algunos

sujetos no encontraron relevancia y la oportunidad para potenciar sus corporeidades por medio de las prácticas.

Por otro lado, los estudiantes del curso 1103, al encontrarse en su último grado de escolaridad y al llevar bastantes años de compartir el espacio de la escuela y quizá, otros escenarios, se encuentran en una disposición mucho más afectiva para con las propuestas de narración, lo que lleva a manifestar aquella preocupación e incertidumbre que poseen en cuanto a las decisiones que deben tomar finalizada esta etapa escolar, que afectarán de manera significativa su trascurso vital. Esto, por su parte, contrasta con el ejercicio de problematización y caracterización de las prácticas, las relaciones y el cuerpo, que se perseguían por medio de los talleres corporales en los que se dificultó su realización, lo que constituye una respuesta a las lógicas institucionales y la estructura del sistema educativo que circulan en este escenario, que no dan paso a pensar estos temas considerados relevantes. Sin embargo, se considera que no fue necesario tocar con profundidad aquellos elementos pensados para problematizarse, para llegar a un ejercicio sensible y afectivo de narrativa corporal en el grupo.

Reflexiones en tanto docentes

En un principio, se considera que, la construcción de esta apuesta desde la pedagogía y la EF, fue una oportunidad para materializar las construcciones hechas a lo largo del proceso de formación y la experiencia en la Universidad, permitiendo proyectar todos aquellos anhelos, deseos, visiones y convicciones sobre lo que la EF, puede llegar a aportar a la construcción de la sociedad, el país y el campo de la educación. Por esta razón, este proyecto abarca la postura ética y política que se tiene en tanto educadores físicos y en tanto docentes de la UPN, para con la población de este país.

En una mirada hacia las orientaciones pedagógicas del proyecto, se considera que fueron pertinentes, puesto que cada una logró cumplir con el propósito planteado, dentro de la perspectiva pedagógica trazada. Es decir, como docentes se reconoce que, haciendo EF, si es posible situar al contexto como ambiente de aprendizaje, al cuerpo como el punto de partida y el centro del escenario de la formación que devela el sentido y el saber que emerge en la experiencia, como pautas fundamentales para encaminar un proceso de formación y el proyecto de vida en general. En ese sentido, el propósito de formación toma coherencia, en la medida que las prácticas del proyecto, nunca se pensaron alejadas de las realidades de los sujetos participantes, lo que permite comprender que, una EF en perspectiva narrativa, bosqueja elementos vitales para el desarrollo humano de los sujetos, sin tener que desprenderse de los principios epistemológicos que la sustentan históricamente.

Con respecto a las relaciones sociales gestadas en los encuentros académicos con ambas poblaciones, se puede establecer que, el taller corporal, permite situar una relación mucho más afectiva entre el estudiante y el docente, con precisión en lo que respecta a la relatividad corporal, lo que sitúa a los sujetos en un mismo orden relacional, sin llegar a negar el rol que representa el profesor dentro del proceso y el compromiso activo del estudiante para con el mismo. No obstante, esto puede llegar a ser contraproducente, en la medida que, se puede llegar a confundir la propuesta de relaciones más cercanas que permiten la participación autónoma de los estudiantes, con el desentendimiento de los mismos con la práctica, la dispersión y el desinterés para con el espacio. En consecuencia, estos son elementos valiosos que enriquecen el saber pedagógico, en la reconstrucción del proyecto y la potenciación de la estética de la praxis pedagógica, en el desenvolvimiento como docentes.

Por último, queda la certeza que esta construcción constituye un proyecto de vida, sujeto a construirse de manera constante, durante el proceso continuo de formación como docentes al que se está presto, y por las experiencias que se llegasen a tener en relación con las poblaciones con las que se pueda incursionar más adelante. Entonces, este PCP, queda abierto a las libres interpretaciones a las que, quien lo lea, pueda aproximarse.

Anexos

A. Revisión local

Título	Autor	Año	Temática
Educación física un camino hacia el reconocimiento	Richard Zabala	2014	Trabajo de grado que se propone hacer un análisis, cambio y transformación de una de las características humanas que se ve desvanecida en la sociedad de la modernidad, producto de la enajenación, alienación social, pérdida de la individualidad y proclamación de la dependencia en el ser humano, esta característica es la pérdida del reconocimiento del sujeto, y así mismo es, desde la Educación Física, la preocupación central del documento. Atañe análisis epistemológicos desde las teorías de la disciplina de la Educación Física y la sociología, la importancia de la corporeidad en la construcción del sujeto, que se asume a sí mismo, luego con el otro, y desde estas relaciones intersubjetivas con la sociedad. Asimismo el rol del proceso educativo, el modelo pedagógico asumido por el maestro y la coherencia dentro de las prácticas suscitadas durante el periodo de la implementación pedagógica con poblaciones habitantes de calle.
Fortalecimiento de la identidad personal a través de las prácticas de la Educación física.	Andrea Paola Rodríguez Martínez	2013	Este trabajo tiene la pretensión de mostrar que, a partir de una construcción pedagógica, humanística y disciplinar, se puede incidir en el fortalecimiento de la identidad personal. Y que mediante las prácticas de la educación física se pueda contribuir a mejorar la calidad de vida de los adolescentes, para que cuando sean adultos, puedan tomar buenas decisiones para su vida y ser seguros de sí mismos.
Reconocimiento y edificación de la identidad individual a partir de las prácticas corporales	Oscar Javier Torres Niño	2013	Trabajo de grado que va enfocado al contexto escolar y busca que el ser humano por medio de las prácticas corporales reconozca y edifique su conformación de identidad individual, en búsqueda de constituirse en un ser humano capaz de incidir en procesos sociales de humanización. Este proceso de humanización, se da gracias a la educación y permite asignarle a las acciones una significación cualitativa, es decir un sentido simbólico. Brindando la posibilidad de complejizar la transformación del ser humano, en

			donde se hable del ser que piensa, siente, se relaciona y se mueve convirtiéndose así, en un ser social que comunica intencionalmente. Que atraviesa lo cultural, lo simbólico, lo social, lo volitivo, lo afectivo, lo intelectual, lo político, y lo psicomotor.
--	--	--	--

B. Revisión internacional

Título	Autor	Año	Temática
Sobre la construcción identitaria (Artículo)	María Isabel Toledo	2012	El artículo presenta una conceptualización de la identidad desde una perspectiva constructivista. Explicita una noción de sujeto, define lo que es identidad como un proceso en permanente construcción y lo diferencia de la noción de identidad como pertenencia. Da cuenta de cómo se construye la identidad, del rol del contexto y de los Otros en dicha construcción. Refiere al rol de la reflexividad en la construcción identitaria y la corporeidad.
La re-construcción del sujeto: Procesos de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización. (Artículo)	Mariel Ruiz	2006	Preguntarse en la actualidad sobre el tipo de corporeidad que se construye en la escuela primaria, problematiza una serie de nociones como ser subjetividad, sujeto, identidad, corporeidad etc. entre otros. Los cuales abordados desde enfoques pos estructuralistas y por feministas revierten ciertas categorías fijas y estables en función de la construcción de una corporeidad acorde a las necesidades de los sujetos posibles. Tal vez la antigua idea de la construcción del sujeto desde el “cuidado de si” atendiendo al cuidado del cuerpo desde la dietética (relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y del alma); la economía (relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social) y la erótica (relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa) merezca una reconsideración más acorde a los momentos actuales sin olvidar la esencia primaria, que es la construcción de sujetos libres. Sobre algunas de estas cuestiones se abre el debate en este artículo invitando a los lectores a reconsiderar la autorización y agencia de los sujetos corpóreos más allá de la pesada carga limitante de las estructuras sociales.

El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil, un estudio desde la perspectiva narrativa. (Artículo)	Mariel Ruiz	2011	La investigación aspiró a conocer la contribución de la educación física escolar en la construcción de la corporeidad infantil en el contexto europeo. La metodología construccionista (GUBA; LINCOLN, 1994) y el estudio etnográfico (DENZIN, 1997) sirvieron para narrar historias que reflejaron los rasgos principales de los modos de producción de corporeidades del centro educativo investigado. Los resultados indican que la educación física escolar promueve la exclusión de corporeidades que, por su capacidad de acción, se identifican con posiciones y modelos distintos de los impuestos por la escuela y que la práctica pedagógica corporal no reconoce los proyectos alternativos que los sujetos construyen en los márgenes de los discursos y las prácticas escolares dominantes.
Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. (Artículo)	Jordi Planella	2005	El artículo aborda desde una perspectiva social, antropológica y pedagógica el cuerpo humano. Los cambios paradigmáticos sucedidos en disciplinas artísticas, así como en el campo de las humanidades permiten una lectura simbólica del cuerpo humano. Es esta dimensión simbólica la que nos permite presentarlo como un valor emergente en las identidades de los jóvenes; identidades que pasan por transformar el cuerpo a través de prácticas como la cirugía estética, los piercings y tatuajes y la post-humanización corporal. La pedagogía del cuerpo simbólico permite acompañar a los educandos en su proceso de transformación corporal.


C. Marco legal

Documento	Fragmento
Constitución Política de Colombia	Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
	Artículo 68. 4. Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.


	<p>Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.</p>
<p>Ley general de educación</p>	<p>ARTICULO 5o. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:</p> <p>1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.</p> <p>6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.</p> <p>ARTICULO 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:</p> <p>a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;</p> <p>d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;</p> <p>h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos;</p> <p>ARTICULO 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:</p> <p>a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;</p> <p>ARTICULO 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la</p>

	<p>naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.</p> <p>ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p> <p>ARTICULO 92. Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.</p>
--	--


D. Planeaciones de talleres para el grupo de IV semestre LEF, profesor Julian Camargo.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	22 de Febrero de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	1
Momento de la ruta:	Apertura de posibilidades desde la educación física.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.</p>		


Intención formativa del taller:	Reconocer las intenciones educativas en la caracterización de las prácticas tradicionales de la educación física.
Pregunta orientadora:	¿Cuáles son las prácticas corporales en educación física, que han constituido los espacios académicos escolares y que las caracteriza?
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento:</p> <p>1. Calentamiento y estiramiento: movilidad articular en orden céfalo-caudal y próximo-distal, elevación progresiva de la temperatura, como predisposición para un trabajo de mayor intensidad. Posterior a esto, realizar un estiramiento de los grupos musculares, acorde a la siguiente actividad.</p> <p>2. Aplicación de Test de condición física (Fuerza y resistencia aeróbica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test de cooper: Recorrer la mayor distancia posible a un ritmo constante, durante un tiempo de 12 minutos, registrar los tiempos, las distancias y diagnosticar con los datos de la tabla. - Test de fuerza abdominal: Sobre el suelo en posición dorsal, con flexión de las rodillas a tal punto que las plantas de los pies quedan apoyadas totalmente sobre la base del suelo; las manos en pronación sobre la zona pélvica. Realizar flexión de la cadera, deslizando las manos sobre los cuádriceps hasta llegar a la zona de las rodillas; la espalda debe estar recta y la parte baja de la espalda debe estar sobre el suelo. Descender a la posición inicial y repetir este mismo gesto a lo largo de 1 minuto. Registrar el número de repeticiones y diagnosticar según los resultados de la tabla. <p>La realización de este primer momento de la sesión se hará en parejas, a partir de dos roles que deberá cumplir cada uno (Ejecutante y observador).</p> <p>Segundo momento: Partiendo de la pregunta orientadora destinada para el espacio y, de las prácticas realizadas en el mismo, se pondrá en análisis, cuestión, reflexión y discusión, de forma crítica y argumentativa, las prácticas de orden dominante en la clase de educación física. Todo esto se sustenta y fundamenta a partir de las experiencias corporales de los actores participantes y el sentido y significado con el que han dotado su participación en este espacio y a lo largo de su vida en la clase de EF.</p> <p>Como cierre e invitación para las siguientes sesiones, queda abierta la intención para pensar otras formas diversas de saber del cuerpo, más allá de las disposiciones biológicas, físicas y orgánicas problematizadas en esta primer etapa.</p>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>Educadora de educadoras</small></p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	01 de Marzo de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	2
Momento de la ruta:	Apertura de posibilidades desde la educación física.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez,</p>		

	<p>plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.</p>
Intención formativa del taller:	Reflexionar sobre la existencia multidimensional del ser humano, generando la apertura al reconocimiento de la construcción social del cuerpo.
Pregunta orientadora:	¿Cómo se concibe el cuerpo desde los imaginarios sociales? Desde la experiencia corporal, ¿cómo se concibe usted como cuerpo?
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento:</p> <p>Juego "los ponchados": Como estrategia pedagógica se utilizará esta práctica para poner en escena una construcción grupal de un relato de sentidos y experiencias emergentes en los cuerpos.</p> <p>Posterior a un primer escenario de socialización y apertura, se dará inicio al juego. Sobre el piso se dibujará una tabla donde estarán escritos los nombres de cada uno de los participantes. Uno a uno irá lanzando una piedra sobre la tabla, con el objetivo de que esta caiga sobre el nombre de alguno de los participantes. Esta persona cumplirá el rol de ponchador y el resto del grupo se desplazará a gran velocidad, a lo largo de cinco bases establecidas, en donde no podrán ser ponchados durante su estadía allí. Las personas que al finalizar el recorrido sean ponchadas, deberán aportar desde sus relatos a la construcción de una historia de un personaje, que tiene como sustento, sus propias experiencias en la clase de educación física. (Serán cuatro historias que se construirán simultáneamente. Las 4 historias corresponden a 4 grupos creados con anticipación)</p> <p>Finalizado el juego, las personas que no alcanzaron a ser ponchadas podrán, si así lo desean, reconstruir la historia y complementarla desde sus historias personales.</p> <p>Si se llegase a presentar un clima desfavorable que impida la realización de la práctica en campo abierto, se jugará:</p> <p>La gallina ciega: Una persona vendada intentará atrapar al resto de compañeros desplazándose a lo largo y ancho del espacio. Las personas atrapadas aportarán a la construcción de la historia.</p> <p>Tingo-tingo-tango: Todos sentados conformando un círculo, excepto la persona de afuera. Aquella persona tocará las cabezas de sus compañeros diciendo "tingo" repetidas veces; al decir "tango" en un compañero, lo dos correrán en sentidos contrarios intentando llegar primero al espacio libre. El que no se logre sentar aportará a la construcción de la historia.</p> <p>La silla vacía: Se colocarán aros por todo el espacio. Los participantes se desplazarán a lo largo y ancho del espacio; al escuchar la palabra "adentro", intentarán entrar a alguno de los aros. La persona que no logre entrar, aportará a la construcción de la historia.</p> <p>Aros chim-pum-papas: A lo largo de un camino de aros, se desplazarán los integrantes de dos grupos; uno de cada grupo a la vez. Ubicados en los extremos, saldrán a la señal. Al encontrarse harán "chim-pum-papas"; la persona que no logre ganar, saldrá del camino y la otra persona seguirá. La persona que salga aportará a la construcción de la historia.</p> <p>Segundo Momento:</p> <p>Infografía corporal: A partir de las narraciones hechas por los actores participantes desde sus acontecimientos cargados de experiencia y sobre los datos del cuerpo allí recopilados, en cuatro grandes grupos se construirá una infografía corporal en la cual se plasmen las concepciones propias de cada uno sobre su existencia corpórea, conocidas brevemente en los relatos del primer momento y los imaginarios sociales sobre el cuerpo, contruidos culturalmente, que circulan en los contextos propios de cada sujeto.</p> <p>Tercer Momento: Espacio para contrastar las construcciones hechas y los datos informativos del cuerpo allí recopilados, con la conciencia que se puede llegar a tener de la existencia multidimensional de cada cuerpo, desde la narración de la realidad subjetiva.</p>


 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	08 de Marzo de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	3
Momento de la ruta:	Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Relato de acontecimientos e incidencias como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.</p>		
Intención formativa del taller:	Repensar subjetivamente la construcción de la corporeidad, como oportunidad de reconocimiento de la propia experiencia, en la constitución de la identidad manifiesta de lo humano.		
Pregunta orientadora:	¿Qué reconozco en mi experiencia, lo cual configura mi participación en este tipo de prácticas corporales en educación física y en la vida en general?		
Descripción de la práctica:	<p>Primer momento Como actividad de apertura, que a su vez cumple la función de incentivar para la cohesión grupal, se realizará una dinámica musical, que incorpora movimientos de todo tipo al ritmo en curso. Recibe el nombre de "longa-longa", en la cual una persona iniciará con un comando rítmico, acompañado de un gesto; dicha persona le pasará el turno a otro compañero el cual seguirá con otro gesto a libre elección. Como complemento, de manera opcional, se realizará la dinámica "chiquiri-yafifo", que cumple también una secuencia rítmica repetitiva. Posterior a esto se construirán las reglas del espacio.</p> <p>Segundo Momento Dentro de un escenario discreto, cerrado y que brinde el mayor número de comodidades a los participantes, en donde preferiblemente se utilice una superficie blanda como colchonetas, se realizará la práctica. Se utilizará música de fondo de diversos géneros a lo largo de todo el espacio.</p> <p>Práctica #1: Sobre las colchonetas y con los ojos vendados, se invitará a acompañar el ritmo de la música con movimientos espontáneos, libres y totalmente auténticos y a una exploración general del espacio; en un inicio se hará de forma individual. Posterior a esto se solicitará, aún vendados, que con la persona que se crucen intenten, sin hablar, establecer una conexión a través del baile o simplemente el tacto. Finalizado esto, lentamente irán quitando sus vendas y seguirán habitando el espacio a través del baile o los movimientos intencionados; se mantendrá el espacio oscuro, permitiendo algo de intimidad todavía.</p> <p>Práctica # 2: Se encenderán las luces del salón y se solicitará, en el mismo orden, todas las prácticas realizadas con los ojos vendados. Por último, se pedirá que en pequeños grupos, realicen un esquema de movimiento acompañado con música, lo cual no debe ser baile o danza</p>		

	<p>necesariamente, para con posterioridad poner en escena ante todos. Tendrán a la mano una lista de reproducción para escoger la pista y diversos objetos para acompañar su vestimenta.</p> <p>(ESTAS DOS PRÁCTICAS ESTARÁN ACOMPAÑADAS, DE MANERA CONSTANTE, POR PREGUNTAS QUE SE LE HARÁN A LOS PARTICIPANTES, CON EL OBJETIVO DE SITUARLOS EN ESCENA DE REFLEXIÓN, INSTROSPECCIÓN Y BÚSQUEDA DE SENTIDO)</p> <p>Práctica #3: Se solicitará al grupo que, de manera individual, teniendo en cuenta lo acontecido, las emergencias y la pregunta orientadora, escriban 3 palabras en un papel periódico destinado para todos, que retroalimenten la intención del taller y sus posturas y experiencias frente al mismo. Las palabras deberán relacionarse a los factores socio-culturales y de cualquier orden que han incidido en sí para realizar este tipo de prácticas; la interpretación y afectación de esas incidencias en sí mismo; lo que aportó el espacio para sí. (ESCRIBIRLAS EN ORDEN DESCENDENTE).</p> <p>Tercer Momento</p> <p>Generar un escenario de dialogo que problematice, a partir de la práctica, las experiencias que han configurado y determinado la participación de cada uno de los sujetos, en los momentos de la clase, su disposición para con la misma y el sentido construido desde sí. De igual forma, relacionar el ejercicio del taller anterior en el que se retrató el cuerpo a los ojos de sus múltiples posibilidades y su potencial multidimensional, con las incidencias que esos factores constituyen en nuestra existencia y los sentidos que se han construido a partir todo lo que acontece.</p>
--	--


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p>		
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	15 de Marzo de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	4
Momento de la ruta:	Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Relato de acontecimientos e incidencias como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.</p>		
Intención formativa del taller:	Diferenciar la existencia particular del otro y reconocer el papel del mismo en mi propia constitución.		
Pregunta orientadora:	¿Qué reconozco en mi experiencia que determina las formas en que me relaciono con el otro en las prácticas corporales en educación física y en la vida en general?		

<p>Descripción de la práctica:</p>	<p>Primer Momento</p> <p>Práctica #1: Cómo actividad de apertura y escenario de primeras socializaciones, se pondrá en marcha el juego "veneno". Para iniciar, cada jugador deberá enumerarse, para poder lanzar el balón de baloncesto a la canasta, en orden secuencial. Cada persona deberá lanzar el balón e intentar hacer canasta, de no ser así, le corresponde el turno a la persona que sigue. Cuándo alguien logre encestar, todo el grupo deberá salir en carrera hacia el otro extremo de la cancha e intentar ocultarse detrás de los postes disponibles; la persona que seguía en el turno, deberá tomar rápidamente el balón y correr a la mitad de la cancha para gritar "veneno" y hacer que el resto de los compañeros queden cómo estatuas. Seguido a esto, deberá lanzar el balón intentando ponchar a alguien al cuál le pondrá un reto, una "penitencia" o dispondrá de su participación en el juego cómo desee.</p> <p>Práctica #2: Una vez finalizada la primera práctica, se dividirá el grupo en 4 equipos; dos equipos se ubicarán por cancha. Cada participante deberá tener a la mano una prenda la cual pueda sujetar a la altura del pantalón y dejar colgando. Se iniciará con una competencia común en torno al juego del baloncesto y las prendas cumplirán un factor determinante. Las prendas serán objetivo del equipo contrario; cuándo una persona logre quitar una prenda a otra persona, del equipo contrario, podrá decidir si esa persona se convierte en parte de su equipo, queda suspendida por dos minutos o deja de jugar. Se intercambiarán equipos para poder jugar entre todos.</p> <p>Segundo Momento Cada persona tendrá a la mano 2 bombas, las cuales deberá inflar. Una de las bombas representará simbólicamente su CORPOREIDAD y la otra sus EXPERIENCIAS CORPORALES que fundamentan esa corporeidad; juntas, las bombas, manifiestan la identidad del sujeto. A cada bomba se le hará una marca, signo, dibujo o palabra la cuál esté relacionada con el significado de la bomba. Posterior a esto, amarrarán las bombas a una parte de sus cuerpos, en donde deseen hacerlo. La dinámica se realizará de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El objetivo de la práctica consiste en anotar la mayor cantidad de cestas, en donde todos los integrantes del equipo deben haber participado de la posesión antes de marcar. 2. Paralelamente, la presencia de los globos, implica una oportunidad para condicionar la participación de los compañeros del otro equipo. 3. Entre contrarios, pueden reventar los globos con total libertad. 4. Si se revienta el globo de las experiencias, el jugador que portaba ese globo deberá salir del juego por 5 minutos, teniendo la oportunidad de reponer su globo. 5. Si se revienta el globo de la corporeidad, el jugador que lo portaba quedará totalmente congelado e inactivo, hasta que los compañeros del equipo contrario, así lo decidan y le entreguen de nuevo un globo. 6. Es posible añadir objetos cómo aros o platillos, a manera de seguros, en donde no se podrá afectar al globo. 7. Los participantes pueden proponer variaciones para la práctica, en busca de su fluidez y en busca del condicionamiento de la participación de todos. <p>Tercer Momento Desde todo lo acontecido y partiendo de la pregunta orientadora, se generará un espacio de confrontación, diálogo y reflexión en el cual se sustenten todas las decisiones tomadas durante la práctica y, a su vez, problematizar sobre las causas socio-culturales que han llevado a decidir de tal manera. De igual forma, poner a circular las sensaciones, emociones, sentimientos y diversos tipos de emergencias durante lo acontecido. Todo esto con la intención de cuestionar y tomar conciencia sobre las incidencias socio-culturales constantes, en las dinámicas relacionales que constituyen nuestra existencia y aportan a la construcción de identidad. Todo lo dialogado, será grabado, convirtiéndose esto en un insumo auditivos, presto a analizarse, investigarse y valorarse.</p>
---	--


(EN CASO DE VERSE AFECTADO EL TALLER POR LA LLUVIA, NOS DISPONDREMOS A REALIZARLO EN LA CARPA MULTIPROPOSITOS, CON LA LÓGICA DEL BALONMANO O, EN SU DEFECTO, IMPROVISANDO LAS CANASTAS CON ALGUNOS AROS)
--


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	22 de Marzo de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	5
Momento de la ruta:	Experiencias dialogadas.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.</p>		
Intención formativa del taller:	Desde una mirada introspectiva, evocar elementos constitutivos de la historicidad personal, en busca de conciencia subjetiva de la existencia particular.		
Pregunta orientadora:	¿Cuál es el sentido con el que he significado y caracterizado mi propia existencia?		
Descripción de la práctica:	<p>Inicialmente se adecúa un espacio cerrado, con poca iluminación, colchonetas y música de bajas vibraciones. La práctica transcurrirá en un ambiente construido para la relajación, el encuentro consigo mismo y con el otro. Cada participante tendrá a la mano una vela, una cartulina y un marcador, solicitados con antelación.</p> <p>Primer Momento: Cada persona se acostará en una colchoneta y encenderá su vela cerca de sí. Cerrará sus ojos y estará atento a las indicaciones del profesor. La vela representará su presencia corpórea en ese escenario. En primera instancia, se colocará algo de música y se le solicitará a los participantes, que empiecen a pensar en un lugar deseado e ideal para cada uno, en donde sitúe a personas con las que quisiera estar allí compartiendo; de igual manera, que ubique en ese sitio a su ser y todo lo que representa y constituye, en busca de total relajación. También, que en ese lugar deseado e ideal, construya lo que siempre ha deseado para sí, desde cualquier aspecto. Seguidamente se irán haciendo una serie de preguntas a los sujetos participantes, por medio de las cuales logren un reconocimiento de sí y exploren en el sentido</p>		

	<p>de sus experiencias. Las preguntas serán las siguientes: ¿Quién soy yo?, ¿Cómo me reconozco? ¿Cómo me reconoce el otro? ¿Qué es la vida?, ¿Cómo es mi vida? ¿Cuál es el significado de la existencia?, ¿Cuál es el significado de mi existencia? ¿Qué experiencias de mi vida evocan un estado de desconcierto o tristeza?, ¿Cuáles experiencias evocan un estado de felicidad, tranquilidad y armonía?, ¿Qué encuentro en mi experiencia y en el trayecto de toda mi vida, que haya generado grandes transformaciones? ¿Qué personas han dejado huella en mí? ¿Cuáles son mis proyecciones y convicciones para la vida?, ¿Qué puedo decir de mí en el pasado? ¿Cómo me veo en el presente?, ¿Cómo me concibo en el futuro?, ¿De qué manera puedo expresar todo lo que soy? ¿Qué puedo decir de lo que he vivido, que me diferencie del otro? ¿Quién soy yo más allá de mi nombre, de mi ropa, de mis posesiones materiales, de mi trabajo, de mis destrezas y mis capacidades?</p> <p>Paralelamente a la manifestación de las preguntas, con cada respuesta que cada quién les dé en su intimidad, se solicitará que, en la cartulina y con el marcador, cada uno vaya haciendo un dibujo, a manera de representación simbólica, de lo que emerge en las respuestas a dichas preguntas.</p> <p>Segundo Momento: Finalizado el primer momento, uno por uno se dirigirá a una zona en donde habrá un espejo y, mirándose por medio del mismo, responderá para todo el grupo la siguiente pregunta: En definitiva, ¿que he vivido yo lo cual pueda decir de mí y lo que soy?.</p> <p>Tercer Momento: Una vez todos hayan realizado el ejercicio, se les pedirá que se reúnan con una persona con la cual poco compartan en su cotidianidad y le narren el sentido del dibujo, la significación y la intención de lo representado allí. Si lo desean, le regalarán el dibujo a esa persona.</p> <p>Cuarto Momento: Se genera un espacio de retroalimentación, reflexión, discusión, relación y opinión de la práctica acontecida y la pregunta orientadora. Todo esto con la intención de pensarnos como sujetos de experiencia, auténticos y diversos. Todo esto desde unas categorías de análisis: Posibilidad de construirme desde la experiencia; el saber que surge de la experiencia es el que identifica mi existencia; la narración de los sentidos de las experiencias, me diferencian del otro y me aproximan a ese otro; mi identidad es una construcción simbólica, que se basa en lo que pasa conmigo en mis experiencias y que me hace único frente al otro; cuándo soy consciente que el contexto me transforma y que yo transformo el contexto, me puedo hacer cargo de mi actuar y, en ese sentido, de mi propia construcción; en la inspección que haga de las huellas de mi historia, están las respuestas al por qué de mi propia existencia y al porqué mi identidad dice de mi de una u otra forma; cuándo ponemos en escena todos esos sentidos, significados, acontecimientos y hechos, las relaciones sociales trascienden de lo superficial, inmediato, de lo material y nos permitimos conocernos a profundidad (eso es un ejercicio de identidad); mi actuar en la vida permite construir sentido, un sentido con un valor peculiar para mí; la identidad no sólo es lo material y lo que la cultura dice que soy, la identidad es mi propia construcción y, en ese sentido, es necesario interpretarla desde la narración que yo haga de mi existencia.</p> <p>Por último, se solicitará que cada uno, en un escrito responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera este taller me permitió explorar en mi experiencia en busca de poder dialogar algo sobre lo que soy?</p>
--	--

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p>		
<p>Institución:</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Población:</p>	<p>Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01</p>

Fecha:	12 de Abril de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	N° de taller:	6
Momento de la ruta:	Experiencias dialogadas.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.</p>		
Intención formativa del taller:	Reconstruir escenarios de la experiencia propia en la infancia, como fundamento de la identidad, que permite la diferenciación y el reconocimiento de las particularidades vividas, que valen la pena ser narradas.		
Pregunta orientadora:	En una mirada retrospectiva hacia la infancia y, en general, hacia otras etapas del ciclo vital, ¿qué puedo encontrar en ellas, que me permiten expresar mi existencia presente y mi identidad característica?		
Descripción de la práctica:	<p>Cómo preparación previa, se le solicita a cada sujeto hacer un ejercicio de memoria, totalmente introspectivo, en donde se remitiera a su infancia e intentase recordar un acontecimiento que lo hubiese marcado, una experiencia que haya dejado huella en sí; esto, sin importar el sentimiento, emoción o afición que lo caracterice. A su vez, traer una foto, objeto, canción, etc., que esté relacionado con ese suceso, o permita recordarle y narrarlo con más fuerza. Por último, una práctica corporal como un juego o una dinámica que se relacione con la época del recuerdo y que se realizara en aquellos tiempos.</p> <p>Primer Momento</p> <p>Ya iniciando el taller, el grupo se dividirá en 6 subgrupos, en donde cada uno manifestará la práctica que escogió, narrará si lo desea, el acontecimiento que intentó recordar y dará a conocer el objeto que acompaña ese recuerdo. Posterior a esto se pondrán en consenso las prácticas corporales traídas al taller, en busca de construir una dinámica que permita realizar la mayor cantidad de juegos o actividades posibles. También, pueden realizar sólo una, fusionar varias prácticas, realizarlas solos, o como cada grupo lo decida. Llegados a este punto, pondrán en escena la práctica decidida.</p> <p>Segundo Momento</p> <p>Finalizado el primer momento, se invitará a cada uno a que, a partir del recuerdo y el desarrollo de la práctica, se le escriba una carta a ese niño que se trajo al presente en la clase, ofreciéndole un consejo, perdón, agradecimiento o simplemente, relatándole sucesos importantes que cada uno crea relevantes para contarle a ese infante.</p> <p>Tercer Momento</p> <p>Para finalizar, se realizará un dialogo de saberes en torno a las emergencias de la práctica, analizando las relaciones existentes entre la memoria-historia, en este caso de un acontecimiento de la infancia, la experiencia y la identidad; todo en contraposición a las maneras en que el consumo y el instrumentalismo de la educación, han impuesto a la hora de que el sujeto diga de sí mismo. Por último, en parejas se solicita que, teniendo en cuenta el acontecimiento, las emergencias en cada quien y el dialogo de saberes, se responda la pregunta orientadora del espacio y la siguiente pregunta: ¿podemos decir de nosotros, narrando los significados que le damos a nuestra vida desde lo que vivimos?</p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	19 de Abril de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	7
Momento de la ruta:	Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano y su propia construcción.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.</p>		
Intención formativa del taller:	Construir escenarios de manifestación auténtica de la identidad, por medio de expresiones artísticas.		
Pregunta orientadora:	¿Cuáles son los elementos que fundamentan el ejercicio de narración de mi identidad, desde las manifestaciones artísticas?		
Descripción de la práctica:	<p>De manera previa, se solicitó que cada uno, desde la concepción que tuviese de arte y de lo que ésta le posibilita para expresarse, decidiera una manifestación artística, cualquiera que fuera y considerara. A partir de esta, pensara ya fuera en un acontecimiento que deseara narrar por medio de la manifestación, o algo propiamente suyo que quisiera poner en escena desde la expresión, algo que diera destellos de su identidad, presto a las interpretaciones de todos.</p> <p>Primer Momento: La dinámica del taller, presentara dos momentos para la puesta en escena. Se dividirá el grupo en dos, cada grupo conformará un momento. Mientras uno de los grupos comparte las diversas manifestaciones en simultaneidad, el otro se desplazara por las distintas puestas en escena, observará y compartirá con el artista que realiza su práctica corporal. Finalizado esto, cambiaran de roles. Todo el ejercicio se direccionará, desde la pregunta orientadora establecida para el espacio.</p> <p>Segundo Momento: Terminado el escenario artístico de manifestaciones, se dará paso al dialogo de saberes, en donde se pondrá en escena la pregunta orientadora, las emergencias durante el acontecimiento, las posibilidades que se encontraron por medio del arte y las limitaciones que también hicieron parte del ejercicio. La intención de la reflexión irá enfocada hacia que cada quién vaya encontrando, con criterio propio, cuáles han sido las construcciones que han tenido parte desde su participación en los talleres corporales. Así pues, todos los elementos de los que se valieron para la práctica, deben fundamentar la dinámica del siguiente taller para llevar a cabo la elaboración de su hoja de vida.</p> <p>Por último, cada uno realizará, de manera escrita, una descripción de su manifestación artística y todo lo que la caracterizó, articulando las disposiciones en la práctica con la pregunta orientadora.</p>		

 <p style="text-align: center;"> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER </p>			
Institución:	Universidad Pedagógica Nacional	Población:	Estudiantes IV semestre Licenciatura en Educación Física - Grupo 01
Fecha:	26 de Abril de 2018	Hora:	7:15 am - 9:00 am
Docente:	Julian David Camargo Chemas	Nº de taller:	8
Momento de la ruta:	Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano y su propia construcción.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.</p>		
Intención formativa del taller:	Posibilitar un espacio de dialogo participativo, en el cual de manera libre y auténtica, se permita narrar con profundidad e intimidad, algo de la propia existencia, como un ejercicio de identidad.		
Pregunta orientadora:	Desde la construcción de mis propias experiencias a lo largo de toda la vida, ¿qué puedo narrar de mi identidad que me hace auténtico, diferente y particular?		
Descripción de la práctica:	<p>Como preparación previa, se solicita que cada uno elabore una "hoja de vida". Allí se condensarán de manera simbólica, "datos del cuerpo", que constituyan información relevantes de la existencia particular del sujeto, que permitan al resto saber algo del sentido singular de su identidad. La hoja de vida se construirá desde las siguientes categorías, abordadas de manera individual: miedos, ataduras y frustraciones - momento crucial de felicidad en mi vida - sueños y convicciones - sitios y lugares importantes - personas que han dejado huella - acontecimiento que determinó la decisión de estudiar educación física - expectativas al momento de ingresar a la universidad - prácticas o momentos determinantes de la vida universitaria - anhelos en era de paz - convicciones y proyecciones como docentes, después de 4 semestres en la universidad. Estas categorías podrán ser abordadas desde un párrafo, una frase corta, una palabra, un dibujo, o de la manera que cada quién crea conveniente.</p> <p>Primer Momento</p> <p>La actividad de apertura del taller consiste en realizar una red con una cuerda que se tendrá a disposición, la cual se construirá pasando por cada uno de los sujetos participantes; cada vez que la cuerda pase por una persona, esta deberá sujetar la cuerda y así aportar a la construcción de la red. Cada vez que pase la cuerda por cada uno, este mencionará algún dato de sí, muy básico y perteneciente a su cotidianidad, que quizá todos conozcan. Esto dará la apertura al abordaje de la hoja de vida traída por cada uno. Al finalizar la construcción de la red, la cuerda empezará a devolverse por el camino trazado y al pasar por cada uno, este deberá decir que le gustaría conocer de la persona que sigue en la conexión de la red.</p> <p>Segundo Momento</p> <p>Ahora bien, todos los sujetos participantes estarán haciendo presencia por el espacio, manejando diversas posturas, posiciones, desplazamientos y continuas trayectorias (cuadrupedia, bipedia, hacia adelante, en retroceso, saltando, giros, rollos, cambiando de</p>		

	<p>dirección, en parejas, en tríos, etc.). Se solicitará que hagan grupos de determinadas personas, para que cuando se reúnan, empiecen a abordar de manera dialogada y con algo de intimidad, las categorías solicitadas en la hoja de vida.</p> <p>Tercer Momento</p> <p>Las últimas en ser abordadas serán las relacionadas con el papel que cada uno tiene en tanto que maestros, las cuales se dialogaran en 6 grandes grupos, en la búsqueda de una frase a manera de "manifiesto pedagógico" que reúna los puntos álgidos de la conversación, que se deberá plasmar en un octavo de cartulina, para ser socializado con posterioridad.</p> <p>Cuarto Momento</p> <p>Por último, reunidos para la reflexión del espacio, se dialogará en torno a las emergencias de la práctica, las apreciaciones del ejercicio y la búsqueda de valorar cuán importante es profundizar en el reconocimiento del otro, aproximándose a su esencia, vendiendo los superficialísimos, interpretando que en comunidad hay relatividad de cuerpos que merecen ser explorados y narrados. Se invitará al grupo a pensarse a lo largo de los talleres, explorando en la huellas de la experiencia que tuvo lugar a lo largo del proceso.</p>
--	---


E. Planeaciones de talleres para el grupo 1103, profesora Angie Pabón

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	26 de Febrero del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	1
Momento de la ruta:	Apertura de posibilidades desde la educación física.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.</p>		
Intención formativa del taller:	Reconocer las intenciones educativas en la caracterización de las prácticas tradicionales de la educación física.		
Pregunta orientadora:	¿Cuáles son las prácticas corporales en educación física, que han constituido los espacios académicos escolares y que las caracteriza?		
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento:</p> <p>1. Calentamiento y estiramiento: movilidad articular en orden céfalo-caudal y próximo-distal, elevación progresiva de la temperatura, como predisposición para un trabajo de mayor</p>		


	<p>intensidad. Posterior a esto, realizar un estiramiento de los grupos musculares, acorde a la siguiente actividad.</p> <p>2. Aplicación de Test de condición física (Fuerza y resistencia aeróbica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test de cooper: Recorrer la mayor distancia posible a un ritmo constante, durante un tiempo de 12 minutos, registrar los tiempos, las distancias y diagnosticar con los datos de la tabla. - Test de fuerza abdominal: Sobre el suelo en posición dorsal, con flexión de las rodillas a tal punto que las plantas de los pies quedan apoyadas totalmente sobre la base del suelo; las manos en pronación sobre la zona pélvica. Realizar flexión de la cadera, deslizando las manos sobre los cuádriceps hasta llegar a la zona de las rodillas; la espalda debe estar recta y la parte baja de la espalda debe estar sobre el suelo. Descender a la posición inicial y repetir este mismo gesto a lo largo de 1 minuto. Registrar el número de repeticiones y diagnosticar según los resultados de la tabla. <p>La realización de este primer momento de la sesión se hará en parejas, a partir de dos roles que deberá cumplir cada uno (Ejecutante y observador).</p> <p>Segundo momento: Partiendo de la pregunta orientadora destinada para el espacio y, de las prácticas realizadas en el mismo, se pondrá en análisis, cuestión, reflexión y discusión, de forma crítica y argumentativa, las prácticas de orden dominante en la clase de educación física. Todo esto se sustenta y fundamenta a partir de las experiencias corporales de los actores participantes y el sentido y significado con el que han dotado su participación en este espacio y a lo largo de su vida en la clase de EF.</p> <p>Como cierre e invitación para las siguientes sesiones, queda abierta la intención para pensar otras formas diversas de saber del cuerpo, más allá de las disposiciones biológicas, físicas y orgánicas problematizadas en esta primer etapa.</p>
--	--

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadoras</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	05 de Marzo del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	2
Momento de la ruta:	Apertura de posibilidades desde la educación física.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Caracterización del propio cuerpo desde la experiencia corporal en educación física.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Reconstrucción narrada como forma de saber del cuerpo en la EF.</p>		
Intención formativa del taller:	Reconocer la existencia multidimensional del ser humano, generando la apertura al reconocimiento de su dimensión simbólica.		


Pregunta orientadora:	¿Cómo se concibe el cuerpo desde los imaginarios sociales? Desde la experiencia corporal, ¿qué se concibe como cuerpo, en un plano multidimensional del ser?
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento:</p> <p>Juego "los ponchados": Como estrategia pedagógica se utilizará esta práctica para poner en escena una construcción grupal de un relato de sentidos y experiencias emergentes en los cuerpos.</p> <p>Posterior a un calentamiento, se dará inicio al juego de los ponchados: Sobre el piso se dibujará una tabla donde estarán escritos los nombres de cada uno de los participantes. Uno a uno irá lanzando una piedra sobre la tabla, con el objetivo de que esta caiga sobre el nombre de alguno de los participantes. Esta persona cumplirá el rol de ponchador y el resto del grupo se desplazará a gran velocidad, a lo largo de cinco bases establecidas, en donde no podrán ser ponchados durante su estadía allí. Las personas que al finalizar el recorrido sean ponchadas, deberán aportar desde una pregunta orientadora a darle vida a una silueta del cuerpo humano, teniendo como sustento, sus propias experiencias en la clase de educación física.</p> <p>Finalizado el juego, las personas que no alcanzaron a ser ponchadas podrán, si así lo desean, complementar las construcciones hechas del ser humano, desde el grupo de trabajo.</p> <p>Segundo Momento:</p> <p>Infografía corporal: A partir de las narraciones hechas por los actores participantes desde sus acontecimientos cargados de experiencia y sobre los datos del cuerpo allí recopilados, en cuatro grandes grupos se construirá una infografía corporal en la cual se plasmen las concepciones propias de cada uno sobre el cuerpo conocidas brevemente en los relatos del primer momento y los imaginarios sociales sobre el cuerpo, construidos culturalmente, que circulan en los contextos propios de cada sujeto.</p> <p>Tercer Momento: Espacio para contrastar las construcciones hechas y los datos informativos del cuerpo allí recopilados, con la conciencia que se puede llegar a tener de la existencia multidimensional de cada cuerpo, desde la narración de la realidad subjetiva.</p>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	12 de Marzo del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	3
Momento de la ruta:	Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p>		


	Narrativa corporal: Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.
Intención formativa del taller:	Repensar subjetivamente la construcción de la corporeidad, como oportunidad de reconocimiento de la propia experiencia, como constitutiva de la identidad manifiesta de lo humano.
Pregunta orientadora:	¿Qué reconozco en mi experiencia que configura mi participación en las prácticas corporales en educación física?
Descripción de la práctica:	<p>Primer momento: Como actividad de calentamiento y que a su vez cumple la función de incentivar para la cohesión grupal, se realizará una dinámica musical, que incorpora movimientos de todo tipo al ritmo en curso. Recibe el nombre de "longa-longa", en la cual una persona iniciara con un comando rítmico, acompañado de un gesto; dicha persona le pasará el turno a otro compañero el cual seguirá con otro gesto a libre elección.</p> <p>Segundo Momento: Dentro de un escenario discreto, cerrado y que brinde el mayor número de comodidades a los participantes, en donde preferiblemente se utilice una superficie blanda como colchonetas, se realizará la práctica. Se utilizará música de fondo de cualquier género.</p> <p>1. Acostados sobre las colchonetas y con los ojos vendados, se invitará al movimiento de diversos segmentos corporales al ritmo de la música y a una exploración libre del espacio, ya sea de forma individual, en parejas o en grupos. 2.</p> <p>Desde el trabajo de ejes, planos y trayectorias, por medio de movimientos rítmicos, se desplazarán a lo largo y ancho de todo el espacio. Atenderán las disposiciones del docente y tendrán el espacio para proponer diversos gestos de manera libre.</p> <p>3. Como transversal a la práctica, se mencionaran preguntas orientadoras, que sirvan de sustento para las reflexiones sobre las experiencias propias, que constituyen la participación de cada uno en el taller.</p> <p>Tercer Momento: Desde la pregunta orientadora construida para este espacio, generar un escenario de dialogo que problematice, a partir de la práctica, las experiencias que han configurado y determinado la participación de cada uno de los sujetos, en los momentos de la clase, su disposición para con la misma y el sentido construido desde sí.</p>

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	02 de Abril del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	4
Momento de la ruta:	Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez,</p>		

	plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma. Narrativa corporal: Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.
Intención formativa del taller:	Reconocer la función relacional del contexto y las influencias socioculturales en los procesos de mi propia constitución.
Pregunta orientadora:	¿Qué reconozco de la cultura y la sociedad, que determinan las formas en que me identifico y proyecto? ¿Reconozco el papel de los estereotipos y del consumo?
Descripción de la práctica:	Primer Momento: Como ejercicio de preparación para la actividad, se dará inicio a la clase con una dinámica de movilidad articular en espejo; en parejas distribuidos por todo el espacio uno de los integrantes de las parejas deberá imitar los movimientos que su compañero decida y ejecute, para posteriormente cambiar de rol. Segundo Momento: Divididos en 4 grupos, todos los estudiantes deberán transportar, por un recorrido determinado a cada uno de los integrantes del equipo, para al final del recorrido recoger una imagen con la que se sientan del alguna manera identificados o representados. Durante el recorrido deben emplear el uso de una colchoneta, tres palos y una sogá, evitando que la persona que es transportada toque el suelo o a alguno de sus compañeros que lo está transportando. Para esto, deberán hacer un ejercicio creativo, que permita encontrar de múltiples maneras hacer el ejercicio de transportación. Al final de ejercicio, por equipos deberán socializar cada una de las imágenes seleccionadas. Tercer momento: Bajo las reglas del juego de captura la bandera, los estudiantes divididos en dos equipos, tendrán que jugar bajo dos roles: el primero ir al territorio del equipo contrario y recuperar la mayor cantidad de símbolos y segundo, deberán proteger su territorio congelando a sus compañeros rivales, al obtener la mayor cantidad de puntos se dará paso al análisis de los símbolos recogidos. Cuarto momento: socialización y reflexión dada desde las prácticas del taller y los elementos recogidos.


 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	09 de Abril del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	5
Momento de la ruta:	Desequilibrio, paso a la confrontación de la identidad.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	Hermenéutica del sujeto: Puesta en escena de las incidencias socio-culturales e históricas en la vida del sí mismo y del otro. Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.		

	Narrativa corporal: Relato de acontecimientos como un ejercicio de confrontación entre corporeidades.
Intención formativa del taller:	Diferenciar la existencia particular del otro y reconocer el papel del mismo en mi propia constitución.
Pregunta orientadora:	¿Qué reconozco en mí, que determina las formas en que me relaciono con el otro en las prácticas corporales en educación física y en la vida en general? ¿Qué reconozco en el otro que me permite constituirme y diferenciarme del otro?
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento: Cómo práctica corporal predominante se encuentra el baloncesto modificado. Se construirá una competencia entre equipos, con igual número de participantes. Cada sujeto llevará consigo, adheridos a sí, dos globos representativos: el primero significará algo constitutivo del estudiante; el segundo, representará algo significativo de otra persona que yo reconozco como importante para mí. La dinámica se realizará de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El objetivo de la práctica consiste en anotar la mayor cantidad de cestas. 2. Paralelamente, la presencia de los globos, implica una oportunidad para condicionar la participación de los compañeros del otro equipo. 3. Entre contrarios, pueden reventar los globos con total libertad. 4. Si se revienta el globo de lo que me constituye, el jugador que portaba ese globo deberá salir del juego por 3 minutos, teniendo la oportunidad de reponer su globo. 5. Si se revienta el globo que representa algo significativo de mi compañero, el estudiante, representado en el globo quedara inactivo por 5 minutos, hasta que pueda escribir un nuevo elemento representativo de él, que quiera entregarle a su compañero. 6. Los participantes pueden proponer variaciones de la práctica que la vuelvan más fluida. <p>Segundo Momento: Desde todo lo acontecido y partiendo de la pregunta orientadora, se generará un espacio de confrontación en el cual se sustenten todas las decisiones tomadas durante la práctica y, a su vez, problematizar sobre aquellos elementos determinantes que configuran mi participación y los elementos que reconozco en el otro. ¿Qué relación encuentro y qué reflexión puedo sacar de la función de lo que representan los globos y la práctica?</p>

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	16 de Abril del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	6
Momento de la ruta:	Experiencias dialogadas.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez,</p>		

	<p>plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.</p>
Intención formativa del taller:	Desde una mirada introspectiva, evocar elementos constitutivos de la historicidad personal, en busca de conciencia subjetiva de la existencia particular.
Pregunta orientadora:	¿Cuál es el sentido con el que he significado y caracterizado mi propia existencia?
Descripción de la práctica:	<p>Inicialmente se adecúa un espacio cerrado, con poca iluminación, colchonetas y música de bajas vibraciones. La práctica transcurrirá en un ambiente construido para la relajación, el encuentro consigo mismo y con el otro. Cada participante tendrá a la mano una vela, una cartulina y un marcador, solicitados con antelación.</p> <p>Primer Momento: Cada persona se acostará en una colchoneta y encenderá su vela cerca de sí. Cerrará sus ojos y estará atento a las indicaciones del profesor. La vela representará su presencia corpórea en ese escenario. En primera instancia, se colocará algo de música y se le solicitará a los participantes, que empiecen a pensar en un lugar deseado e ideal para cada uno, en donde situé a personas con las que quisiera estar allí compartiendo; de igual manera, que ubique en ese sitio a su ser y todo lo que representa y constituye, en busca de total relajación. También, que en ese lugar deseado e ideal, construya lo que siempre ha deseado para sí, desde cualquier aspecto. Seguidamente se irán haciendo una serie de preguntas a los sujetos participantes, por medio de las cuales logren un reconocimiento de sí y exploren en el sentido de sus experiencias. Las preguntas serán las siguientes: ¿Quién soy yo?, ¿Cómo me reconozco? ¿Cómo me reconoce el otro? ¿Qué es la vida?, ¿Cómo es mi vida? ¿Cuál es el significado de la existencia?, ¿Cuál es el significado de mi existencia? ¿Qué experiencias de mi vida evocan un estado de desconcierto o tristeza?, ¿Cuáles experiencias evocan un estado de felicidad, tranquilidad y armonía?, ¿Qué encuentro en mi experiencia y en el trayecto de toda mi vida, que haya generado grandes transformaciones? ¿Qué personas han dejado huella en mí? ¿Cuáles son mis proyecciones y convicciones para la vida?, ¿Qué puedo decir de mí en el pasado? ¿Cómo me veo en el presente?, ¿Cómo me concibo en el futuro?, ¿De qué manera puedo expresar todo lo que soy? ¿Qué puedo decir de lo que he vivido, que me diferencie del otro? ¿Quién soy yo más allá de mi nombre, de mi ropa, de mis posesiones materiales, de mi trabajo, de mis destrezas y mis capacidades?</p> <p>Paralelamente a la manifestación de las preguntas, con cada respuesta que cada quién les dé en su intimidad, se solicitará que, en la cartulina y con el marcador, cada uno vaya haciendo un dibujo, a manera de representación simbólica, de lo que emerge en las respuestas a dichas preguntas.</p> <p>Segundo Momento: Finalizado el primer momento, uno por uno se dirigirá a una zona en donde habrá un espejo y, mirándose por medio del mismo y tomando como insumo el dibujo realizado en la clase, se expresara voluntariamente, aquello que pueda narrar y de cuenta de la experiencia particular de la persona.</p> <p>Tercer Momento: Se genera un espacio de retroalimentación, reflexión, discusión, relación y opinión de la práctica acontecida y la pregunta orientadora. Todo esto con la intención de pensarnos como sujetos de experiencia, auténticos y diversos. Todo esto desde unas categorías de análisis: Posibilidad de construirme desde la experiencia; el saber que surge de la experiencia es el que identifica mi existencia; la narración de los sentidos de las experiencias, me diferencian del otro y me aproximan a ese otro; mi identidad es una construcción simbólica, que se basa en lo que pasa conmigo en mis experiencias y que me hace único frente al otro; cuándo soy consciente que el contexto me transforma y que yo transformo el contexto, me puedo hacer cargo de mi actuar y, en ese sentido, de mi propia construcción; en la inspección que haga de las huellas de mi historia, están las respuestas al por qué de mi propia existencia y al porqué mi identidad dice de mí de una u otra forma; cuándo ponemos en escena todos esos sentidos, significados, acontecimientos y hechos, las relaciones sociales trascienden</p>

	de lo superficial, inmediato, de lo material y nos permitimos conocernos a profundidad (eso es un ejercicio de identidad); mi actuar en la vida permite construir sentido, un sentido con un valor peculiar para mí; la identidad no sólo es lo material y lo que la cultura dice que soy, la identidad es mi propia construcción y, en ese sentido, es necesario interpretarla desde la narración que yo haga de mi existencia.
--	--

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER</p> <p style="text-align: center;"><small>Educadora de educadores</small></p>			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	23 de Abril del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	7
Momento de la ruta:	Experiencias dialogadas.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Reconocer el sentido de las experiencias en la corporeidad y en la construcción auténtica de identidad.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Exploración en el sentido de las experiencias para la construcción de significado narrativo.</p>		
Intención formativa del taller:	Reconstruir escenarios de la experiencia propia en la infancia, como fundamento de la identidad, que permite la diferenciación y aporta a la construcción de la relatividad corporal en la comunidad.		
Pregunta orientadora:	En una mirada retrospectiva hacia la infancia, ¿qué puedo encontrar y expresar de mi existencia presente, en relación a ese niño?		
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento: Cómo preparación previa, se le solicita a cada sujeto traer una foto, objeto, canción, etc. que le recuerde un escenario de su infancia, sin importar el sentimiento que lo caracterice; a su vez, una práctica corporal como un juego o una dinámica que se relacione con ese momento en particular.</p> <p>Ya en la clase, cada uno socializará a partir de cuatro grupos determinados, los elementos traídos para la clase y a su vez manifestarán la práctica que escogió y se pondrán en consenso y relación, en busca de construir una dinámica que permita realizar la mayor cantidad de juegos o actividades posibles.</p> <p>Segundo Momento: Finalizado el primer momento, se invitará a que, desde la reflexión de las prácticas acontecidas en los dos últimos talleres, se escriba un párrafo corto, desde el cual exprese las emergencias más significativas de la clase.</p>		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR (PCP) PLANEACIÓN DEL TALLER			
Institución:	Colegio Marruecos y Molinos IED	Población:	Estudiantes grado once - 1103
Fecha:	07 de Mayo del 2018	Hora:	8:20 am - 10:00 am
Docente:	Angie Lizeth Pabón Huertas	Nº de taller:	8
Momento de la ruta:	Conciencia de la posibilidad de narración y una narrativa corporal.		
Categorías de las formas de acción (Enfoque del momento):	<p>Hermenéutica del sujeto: Conciencia y aceptación de la existencia particular corpórea, de cada ser humano y su propia construcción.</p> <p>Acontecimiento cómo experiencia de sentido (Categoría transversal a los 4 momentos de la ruta): Desde la EF, el acontecimiento constituye los espacios de encuentro académico en busca de la construcción de experiencias corporales, para que desde estas, se logre posibilitar el reconocimiento de la existencia corpórea de cada ser y su identidad particular; a su vez, plantear que la experiencia es el puente que constituye la construcción de la existencia y un saber subjetivo de la misma.</p> <p>Narrativa corporal: Manifestación auténtica, intencionada y consciente de la propia existencia, como narración de la identidad.</p>		
Intención formativa del taller:	Construir escenarios de manifestación auténtica de la identidad, por medio de la expresión de elementos diversos y cargados de sentido sobre la existencia.		
Pregunta orientadora:	Desde la apropiación consciente de los elementos que posibilitan mi propia narración, ¿Qué puedo narrar de mi existencia? ¿Que caracteriza dichos elementos?		
Descripción de la práctica:	<p>Primer Momento: La parte central de este taller, será la manifestación individual o grupal, que de manera libre, permita expresar a los demás una muestra espontánea y auténtica, de su identidad. Aquella manifestación tendrá por objetivo representar y de forma simbólica, dar cuenta del sentido de sus propias existencias. Este momento llevará por nombre la "Feria de Identidades" y en ella se dará lugar al dibujo, el deporte, el canto, la pintura, la poesía, el baile, la imitación, entre otros y cualquier otra expresión que los estudiantes encuentren como el medio para manifestar su existencia.</p> <p>Segundo Momento: Luego de que los estudiantes voluntariamente manifestaran al grupo, esos elementos constitutivos de su identidad, se dará lugar a la reflexión que deja en ellos, ese escenario llamado "Feria de Identidades" y posterior a esto, la intención es, por medio de un cuestionario sistematizar desde la palabra de los estudiantes, aquellos alcances de la práctica que permitan visibilizar la trascendencia de las prácticas, y a su vez, la comprensión de la EF y de la identidad.</p>		

Referencias bibliográficas

- Alsina, M., & Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. I/C. *Revista Científica de Información y Comunicación* (Vol. 3, p. 125-146). Recuperado de: <http://www.icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/viewFile/167/164>
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Arboleda, R. (2010). Una aproximación entre la antropología y la educación física. *Educación Física y Deporte*, 14(1), 81-91. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3643710>
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, 20(1), 9-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645221>
- Bárcena, F., Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación ISSN, 1130*, 2496. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220059A/16975>
- Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2(5), 81-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/138/13820504/>
- Benjumea, M. (2013). Una apuesta de resignificación de la motricidad en tanto dimensión humana. En: D. Hurtado & N. Murcia, *Motricidad y desarrollo humano*. Escenarios del debate (pp.149-190). Armenia: Kinesis.

Bidaurratzaga, E. (s. p.). Consenso de Washington. *Observatorio de Multinacionales en America Latina*.

Recuperado de: <http://omal.info/spip.php?article4820>

Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós Iberica, Ediciones S. A..

Canclini, N. G. (1990). *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Grijalbo. Recuperado de:

https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf

Castañeda, G., & Gallo, L. (2008). Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza.

Revista Lúdica pedagógica, 1(13), 73-81. Recuperado de:

<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf>

Chinchilla, V. (2002). Educación Física en el proceso de -Modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 4-18. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1240/2701>

Crisorio, R. (2013). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2), 9-19 Recuperado de: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2021/965>

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Facultad de derecho, Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Facultad de Educación Física UPN (2004). *Licenciatura en Educación Física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Gallo, L. & García, C. (2011). La Educación Corporal en perspectiva pedagógica. *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*, 292-303.
- Gallo, L. & García, C. (s. f.) La Educación Corporal: un ámbito para deconstruir algunas ideas presentes en la Educación Física. Medellín.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630021X>
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630021X>
- Gallo, L. (s. f.). ¿Por qué lo corporal y no lo físico?. Medellín.
- García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=es&tlng=es
- Gómez, H. (2000). *Educación, la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD/Tercer Mundo.
- Gómez, S. & Molina, N. (2011) Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la Educación Corporal. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 539-549. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6361>

- Grasso, A. (2009). La corporeidad un cambio conceptual. A. Grasso compilador (2009). La Educación Física Cambia. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Guitart, M. E., Mediburu, I. V., & Gómez, J. B. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas. El caso de Chiapas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (44). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4959/495950240002/>
- Huber, L. (2002). *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado: estudios de caso en los andes*. Lima: Colección Mínima. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33741478/consumoculturaidentidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524254966&Signature=vgsqL4SnFqyK5NFHKsRpiDiNBq8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConsumoculturaidentidad.pdf>
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 1(21), 30-42. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3211/2476>
- Lescano, A (s. f.). Educación corporal; prácticas con el cuerpo. R. Crisorio, L. Rocha y A. Lescano coordinadores (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Lescano, A. A. (2012). ¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?. *Educación Física y Ciencia*, 14, 41-48 Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27647>
- López, J. (2005). *Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 739-760. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/773/77321592017/>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107 – 114. Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/view/6330>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos curriculares educación física, recreación y deporte*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf
- Mosquera, L. (2010). Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15), 116-121. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/564/544>
- Mosquera, L. (s. f.). *Tendencias de la Educación Física*. Bogotá.
- Mosquera, L., López, S., & Arenas, M. (2016). Apuntes Sobre el Estado del Arte de la Experiencia Corporal. *Lúdica Pedagógica*, 1(23), 119-126. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/4163/3576>

- Pacheco, C, (2012), *La biopolítica en la actividad física, la calidad de vida y el cuidado de sí, discursos que legitiman los dispositivos administradores de vida*. Bogotá: Autores Editores.
- Pérez, Á., & Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Educere* 12(43), 815-823. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400018&lng=es&tlng=en
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Prados, E., Márquez, M. & Padua, D. Relatando el cuerpo. Una experiencia narrativa con un grupo de mujeres universitarias. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional llevado a cabo en el congreso Procesos de constitución de identidades docentes, Barcelona.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, R (2013). *Fortalecimiento de la identidad personal a través de las prácticas de la Educación física*. (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ruiz, M. (2006). La re-construcción del sujeto: procesos de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización. *Educación física y Ciencia*, 8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4399/439942650006/>

- Ruiz, M. A. (2011). El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil: un estudio desde la perspectiva narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 37-50. Recuperado de: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/625/623>
- Ruiz, M. A. (2011). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Sacristán, J. (2002). La evaluación en la enseñanza. En Á. Perez & J. Sacristán (Ed), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sparkes, A. y Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos. Recuperado de:
http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Toledo M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-04622012000200004&script=sci_arttext
- Torres, O. (2013). *Reconocimiento y edificación de la identidad individual a partir de las prácticas corporales*. (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educação*, 14(2), 1-27 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>

Zabala, R. (2014). *Educación Física: un camino hacia el reconocimiento* (Proyecto Curricular Particular). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.