

Lúdica pedagógica

EDUCACIÓN FÍSICA RECREACIÓN DEPORTE
Número 41, año 2025-I, enero-junio
e-ISSN: 2462-845x
Revista semestral
International Bibliography of the Social Science (IBSS)
LATINDEX
Educational Research Abstract. ERA
Índice de Revistas de Educación Superior, IRESIE
Biblioteca Digital OER
Ulrich Periodical Directory

RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Eligio Espinosa Galán

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Helena De Las Mercedes Acosta Sierra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Víctor Hugo Durán Camelo

DIRECTOR REVISTA

Víctor Hugo Durán Camelo

EDITORA

Carolina Guerrero Reyes

COEDITORAS

Karina Andrea Quitian Ruíz

Twiggy Malena Ortegón Medina

EDITOR INVITADO

Vladimir Reyes Romero

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
**Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNP
Universidade de Minas Gerais (Brasil)**

Dr. Alex Branco Fraga
**PPG Ciências do Movimento Humano UFRGS
Escola de Educação Física da UFRGS (Brasil)**

Dr. Rubén Ricardo Capetillo Velásquez
Universidad de Tarapacá (Chile)

Mg. José Alfonso Martín Reyes
U. Pedagógica Nacional (Colombia)

PhD. Angélica Vier Muñoz
Centro de Ciências Humanas e Sociais UFRGS (Brasil)

PhD. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco (México)

Asistentes de edición y versión electrónica

Karina Andrea Quitian Ruiz

Twiggy Malena Ortegón Medina

Jefersson Humberto Vanegas Gonzáles

Sergio Andrés Salamanca Díaz

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.
El material puede ser reproducido citando fuente.

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Calle 72 N° 12-77. Tercer piso
www.pedagogica.edu.co
revistaludica@pedagogica.edu.co

COMITÉ DE ARBITRAJE CIENTÍFICO

Angelica María Quiñones Quiñones

Universidad Pedagógica Nacional
akiroangel@gmail.com

Alix Johana Uscategui Ciendúa

Corporación Universitaria Minuto de Dios
alix_edufisica23@hotmail.com

Derly Jasbley Prada Castro

Politécnico Grancolombiano
djpradac@gmail.com

Javier Leonardo Reina Monroy

Corporación Universitaria Minuto de Dios
javileon6@hotmail.com

Johanna Rodríguez Sandoval

InnovaHub. Empresa para la gestión de conocimiento
conversaryandar@gmail.com

Henry David Quintero López

Secretaría de Educación Distrital
davidquilop@hotmail.com

Eric Alejandro Molano Sotelo

Corporación Universitaria Minuto de Dios
ericmolano@gmail.com

Angie Lizeth Pico Jaramillo

Colegio de Estudios Superiores de Administración - CESA
lizethpico@gmail.com

Patricia Traslaviña Espitia

Corporación Universitaria Minuto de Dios
psicologa.patriciat@gmail.com

Catalina Gutiérrez Gómez

Corporación Universitaria Minuto de Dios
cata9basket@gmail.com

Andrea Piragauta Matamoros

Universidad Pedagógica Nacional
apiragautam@upn.edu.co

Fernando Estupiñán Tarapuez

Secretaría de Educación Distrital
festa74@hotmail.com

Alfonso Rodríguez Delgado

Secretaría de Educación Distrital
alfonsord13@gmail.com

Bryan Stiven Guzmán Ruiz

Corporación Universitaria CENDA
brayan.guzman@cenda.edu.co

EDITORIAL

Karina Andrea Quitian, Carolina Guerrero Reyes

4 - 6

SECCIÓN CENTRAL

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN
EDUCATIONAL ASSESSMENT IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT AND RECREATION TEACHERS
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E RECREAÇÕES

Diana Marlen Feliciano-Fuertes

7 - 12

PRÁCTICAS CORPORALES DIVERSAS, PARA ESCENARIOS NO CONVENCIONALES
DESDE EL CUERPO, LA MOTRICIDAD Y LA TÉCNICA

DIVERSE BODILY PRACTICES FOR UNCONVENTIONAL SETTINGS,
FROM THE BODY, MOTOR SKILLS, AND TECHNIQUE

PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSAS PARA CENÁRIOS NÃO CONVENCIONAIS,
A PARTIR DO CORPO, MOTRICIDADE E TÉCNICA

Hipólito Camacho-Coy

13 - 19

PENSAR BONITO PARA VIVIR BIEN MIENTRAS VIVAMOS
THINKING NICE TO LIVE WELL AS LONG AS WE LIVE
PENSAR BEM PARA VIVER BEM ENQUANTO VIVEMOS

Jerson Alejandro Tisoy-Botina

20 - 25

DE LA RURALIDAD A LA ACADEMIA: UN VIAJE DE RESILIENCIA Y TRANSFORMACIÓN
FROM RURALITY TO ACADEMIA: A RESILIENCE AND TRANSFORMATION JOURNEY
DA RURALIDADE À ACADEMIA: UMA JORNADA DE RESILIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

Luz Adriana Nova-Vergel

26 - 33

APRENDER DESDE LA TIERRA: EXPERIENCIAS EN LA COLOMBIA PROFUNDA
LEARNING FROM THE LAND: EXPERIENCES IN THE DEEP COLOMBIA
APRENDER A PARTIR DA TERRA: EXPERIÊNCIAS NA COLÔMBIA PROFUNDA

William David Rodríguez-Suárez

34 - 40

UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA EN LA ESCUELA RURAL
A LOOK AT INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS
UM OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA ESCOLA RURAL

Wilson Quiroga-López

41 - 45

LA REMEMBRANZA DE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS DE SU
INFLUENCIA EN EL EVENTO ACADÉMICO DEL PAYACUAR 2024
REMEMBERING CURRICULUM DEVELOPMENT: ANALYSIS OF ITS
INFLUENCE ON THE PAYACUAR 2024 ACADEMIC EVENT
A REMEMORAÇÃO DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE SUA
INFLUÊNCIA NO EVENTO ACADÊMICO PAYACUAR 2024

Vladimir Reyes-Romero

46 - 52

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

EL RETO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA EN ÉPOCA DE PANDEMIA
THE CHALLENGE OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN A TIME OF PANDEMIC
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Heriberto Téllez-Ruiz

53 - 64

PRÁCTICAS CORPORALES DESDE LA COLOMBIA PROFUNDA: HORIZONTES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Este número de la revista *Lúdica Pedagógica* surge como resultado del congreso Payacuar de la Educación Física, “1ro Internacional, 3ro Nacional y 1er Encuentro Interinstitucional de semilleros de investigación”, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, en las instalaciones de Valmaría, entre el 24 y el 26 de septiembre del 2024, bajo el tema central “Experiencias y prácticas corporales de la Educación Física desde y para la Colombia profunda”. El evento reunió a docentes, investigadores y estudiantes, quienes compartieron experiencias, saberes y reflexiones en torno a los desafíos y posibilidades de la Educación Física en los territorios, en contextos marcados por la ausencia de condiciones básicas de vida que el Estado debe garantizar, tales como vías de acceso, centros de salud, instituciones educativas con instalaciones dignas, acceso al agua potable, seguridad y protección ciudadana.

Como editor invitado, expreso, en nombre de la revista, un especial agradecimiento al comité académico del “Payacuar desde la Educación Física”, por su labor en la organización, evaluación y acompañamiento de cada una de las ponencias, así como por su compromiso con la consolidación de espacios de diálogo y disertación académica, y con el fortalecimiento de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional como campo de conocimiento.

En relación con la temática del Payacuar, es importante resaltar que esta brindó la posibilidad de visibilizar a maestros y maestras de la Colombia profunda, provenientes de contextos rurales, zonas marginales y grupos poblacionales históricamente desconocidos por la sociedad, como comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, entre otras. Esta participación representó, para muchos de ellos, un reto al involucrarse en un evento académico de esta magnitud.

Conviene destacar que la selección de los ponentes y de sus propuestas académicas e investigativas resultó esencial para la licenciatura en Educación Física, en tanto contribuyó a la democratización del conocimiento y a garantizar la inclusión de las voces históricamente silenciadas o invisibilizadas. De igual forma, permitió identificar las experiencias, prácticas corporales y propuestas pedagógicas que se están gestando en contextos con realidades sociales y culturales particulares, las cuales enriquecen la mirada académica de la Educación Física como un campo de conocimiento, que permite potencializar el desarrollo humano mediante propuestas situadas y profundamente vinculadas con los territorios.

En este sentido, el Payacuar amplió la comprensión de la Educación Física y evidenció la pertinencia de continuar desarrollando investigaciones y propuesta educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural del país, donde las prácticas corporales de la disciplina se expresan y adquieren significado en la

vida cotidiana. Del mismo modo, para el comité académico del Payacuar, la inclusión de esta pluralidad de voces constituyó un acto de justicia social y epistémica, que contribuye a la construcción de la memoria y fortalecimiento del tejido social.

Como ya se ha venido nombrando, los artículos que conforman este número de la revista *Lúdica Pedagógica* son el reflejo de las voces y experiencias que emergen en esa Colombia profunda, donde surgen una serie de prácticas corporales y pedagógicas ligadas a la vida comunitaria, los territorios y la diversidad cultural que los habita, muchas de ellas desconocidas en la vida académica urbana. De esta manera, los artículos publicados corresponden a una selección de ponencias que, tras un proceso de ajuste y revisión académica, se presentan como aporte a la reflexión, el debate y a la consolidación de la Educación Física como campo de conocimiento.

Dentro de los artículos, la propuesta sobre “La formación en evaluación educativa como necesidad y oportunidad para el desempeño del docente de Educación Física, Deporte y Recreación”, se propicia el debate académico en relación con la formación en evaluación educativa para el desempeño de los futuros profesores, vinculados con los distintos objetos de evaluación, entre ellos, la evaluación de aprendizajes, la evaluación de desempeño, la evaluación curricular, la evaluación institucional, campos en donde los licenciados en Educación Física tienen un rol importante como profesionales de la educación.

El artículo “Prácticas corporales diversas, para escenarios no convencionales desde el cuerpo, la motricidad y la técnica”, propuesto por la Universidad Surcolombiana, abre el espacio para la discusión sobre la Educación Física como práctica social y como disciplina pedagógica. En él se reflexiona sobre los conceptos de cuerpo y corporeidad, presentes en las diversas propuestas curriculares en Educación Física, planteando un acercamiento a estos desde la Colombia profunda. Asimismo, propone alternativas de trabajo que implican una ruptura con los conceptos hegemónicos de cuerpo productivo, cuerpo disciplinado y aprendizaje de técnicas deportivas.

Por su parte, el artículo “Pensar bonito para vivir bien mientras vivamos”, propuesta elaborada desde la comunidad indígena Inga —enfocada en preservar su identidad y costumbres—, busca mantener su cultura a través de una educación intercultural. El texto parte de reconocer que muchos Ingas han perdido parte de su historia, por lo que este pueblo recurre a sus sabedores para transmitir sus saberes ancestrales, desde la infancia hasta niveles superiores de educación. Esto ayuda a fortalecer la identidad de los niños desde el vientre materno, ya que el vientre es visto como la primera casa y lugar de aprendizaje.

Adentrándonos en otro de los contextos, el artículo “De la ruralidad a la academia: un viaje de resiliencia y transformación” es un texto que, desde la autobiografía, reflexiona sobre la experiencia de vida de una campesina y estudiante que se hace profesional en la Colombia profunda. De esta manera, las palabras se convierten en una radiografía de los desafíos que deben enfrentar las personas provenientes de la educación rural que le apuestan a ser profesionales en este país.

Ahora, evocando las palabras desde los contextos donde habitan los profesionales de la Educación Física, el artículo “Aprender desde la tierra: experiencias en la Colombia profunda” es una reflexión acerca de la escuela rural de la vereda Las Palmas, municipio de Hato Corozal (Casanare), donde la Educación Física se resignifica como espacio pedagógico, cultural y comunitario. En el marco del modelo Escuela Nueva, y destacando el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la inclusión de saberes llaneros en el currículo y la transformación del rol del estudiante como sujeto activo de conocimiento, este artículo propone una Educación Física situada, intercultural y crítica, que dialoga con la diversidad y aporta a la construcción de escuelas más pertinentes en la ruralidad colombiana.

Para el caso del texto “Una mirada desde la educación física inclusiva en la escuela rural”, se le da protagonismo a la educación inclusiva desde los alcances de la escuela rural, en efecto, reconociendo sus ventajas y desventajas bajo la perspectiva de lo que la clase de educación física permite. A su vez, se plantea como un breve relato que permite ver el compromiso a través de la experiencia; experiencia que no solo recorre lo laboral, sino que permite dar un vistazo a la historia de vida de su autor.

Ya como marco general del evento académico desarrollado por la licenciatura en Educación Física, el artículo “La remembranza de la construcción curricular: un análisis de su influencia en el evento académico del Payacuar 2024” presenta la reflexión y labor académica realizada durante diecisiete años en el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física - pclef. Allí se reconoce el trabajo de las tres mujeres visionarias quienes, desde su capacidad creativa e intelectual, dieron origen al novedoso currículo y mirada para la Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, que ha permitido el surgimiento de una nueva generación de profesionales y de una serie de escenarios académicos que dinamizan la mirada actual de este campo de conocimiento.

Para cerrar, se le brinda el espacio al artículo “El reto de la educación física inclusiva en época de pandemia”, este texto presenta un estudio de caso con un docente de Educación Física de una institución educativa distrital cuya población estudiantil, en su totalidad, se encuentra en condición de discapacidad. Se resaltan las características de ese contexto y las diferentes situaciones que fueron sorteadas para lograr hacerle frente a la virtualidad, entre ellas las adaptaciones y la flexibilización del currículo escolar.

La editorial hace una invitación a los lectores de la revista *Lúdica Pedagógica* a recorrer las páginas de este número y a sumergirse en los artículos que aquí se presentan, los cuales permitirán tener otra mirada de la Educación Física, así como de los retos que deben enfrentar tanto los maestros como las comunidades educativas en la diversidad de contextos de la Colombia profunda.

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN

EDUCATIONAL ASSESSMENT IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT AND RECREATION TEACHERS

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E RECREAÇÃO

Diana Marlen Feliciano-Fuertes¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Feliciano-Fuertes, D. M. (2025). Evaluación educativa en la formación del docente de Educación Física, Deporte y Recreación. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22555. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22555>

Resumen

El propósito del artículo tiene carácter reflexivo sobre la formación docente en relación con la evaluación formativa. Lo anterior se desarrolla desde lo enunciado por la Unesco a través del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y la investigación realizada en universidades que ofrecen la formación docente en Educación Física, Deporte y Recreación a nivel suramericano.

La formación de docentes en Colombia es un componente para lograr la calidad educativa y se fundamenta en la Ley 2294 de 2023 que establece el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: “Colombia Potencia Mundial de la Vida”. La Unesco como ente regulador a través del SITEAL recoge las políticas implementadas durante los periodos gubernamentales, lo cual implica para Colombia tener en cuenta la formación inicial, las funciones asignadas y el sistema de evaluación de desempeño, aspectos que son la cotidianidad de los docentes y además son referentes para evaluar la calidad educativa.

Respecto a las investigaciones realizadas en los currículos de las universidades latinoamericanas sobre la formación en evaluación formativa, se encontró la ausencia del contenido en los planes de estudio. Lo anterior lleva a interrogar sobre la coherencia entre éstos y la formación ante las condiciones externas que deben afrontar en el futuro los profesionales de la educación física, el deporte y la recreación.

Se puede afirmar entonces, la necesidad de incluir como eje transversal en los planes de estudio la formación en evaluación formativa, dada la importancia para el desempeño de los futuros docentes de la Educación Física, deporte y recreación en los diferentes contextos como la escuela, el ámbito deportivo y el contexto recreativo.

Palabras clave: formación inicial; evaluación educativa; política pública

Abstract

The purpose of this article is to reflect on teacher training in relation to formative assessment. This reflection is based on the UNESCO report through the Latin American Educational Trends Information System (SITEAL)

1 Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima. Magíster en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa y Desarrollo Regional, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, UPN. Licenciada en Educación Física, UPN. dfeliciano@pedagogica.edu.co / dfeliciano@ut.edu.co

and research conducted at universities offering teacher training in Physical Education, Sport, and Recreation in South America.

Teacher training in Colombia is a key component for achieving quality education and is based on Law 2294 of 2023, which establishes the National Development Plan 2022-2026: “Colombia, a World Power for Life.” UNESCO, as the regulatory body through SITEAL, compiles the policies implemented during government terms. For Colombia, this means considering initial teacher training, assigned functions, and the performance evaluation system—aspects that are part of teachers’ daily lives and also serve as benchmarks for assessing educational quality.

Regarding research conducted on the curricula of Latin American universities concerning training in formative assessment, a lack of content was found in the study plans. This raises questions about the coherence between these plans and the training provided to physical education, sports, and recreation professionals in the face of the external conditions they will encounter in the future.

It can therefore be stated that there is a need to include formative assessment training as a cross-cutting theme in the curriculum, given its importance for the performance of future teachers of Physical Education, sport and recreation in different contexts such as school, the sports field and the recreational context.

Keywords: educational assessment; initial training; public policy

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a formação de professores em relação à avaliação formativa. Essa reflexão baseia-se no relatório da UNESCO, por meio do Sistema de Informação sobre Tendências Educacionais da América Latina (SITEAL), e em pesquisas realizadas em universidades que oferecem formação de professores em Educação Física, Esporte e Recreação na América do Sul.

A formação de professores na Colômbia é um componente fundamental para alcançar uma educação de qualidade e está fundamentada na Lei 2294 de 2023, que estabelece o Plano Nacional de Desenvolvimento 2022-2026: “Colômbia, uma Potência Mundial para a Vida”. A UNESCO, como órgão regulador por meio do SITEAL, compila as políticas implementadas durante os mandatos governamentais. Para a Colômbia, isso significa considerar a formação inicial de professores, as atribuições e o sistema de avaliação de desempenho — aspectos que fazem parte do cotidiano dos professores e também servem como parâmetros para avaliar a qualidade da educação.

Em relação à pesquisa realizada sobre os currículos de universidades latino-americanas referentes à formação em avaliação formativa, constatou-se uma lacuna de conteúdo nos planos de estudo. Isso levanta questionamentos sobre a coerência entre esses planos e a formação oferecida aos profissionais de educação física, esporte e recreação diante das condições externas que encontrarão no futuro.

Portanto, pode-se afirmar que a formação em avaliação formativa precisa ser incluída como um tema transversal nos currículos, dada a sua importância para o desempenho de futuros professores de educação física, esportes e recreação em diferentes contextos, como escolas, instalações esportivas e espaços recreativos.

Palavras-chave: formação inicial de professores; avaliação educacional; políticas públicas

INTRODUCCIÓN

El propósito del artículo es abordar la formación inicial de los docentes, tema de interés como estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. El contenido se basa en la indagación sobre el registro y regulación de la política nacional colombiana relacionada con la formación inicial de los docentes a nivel internacional y nacional. Por lo anterior, se tiene como referencia para su desarrollo dos contextos: el primero es internacional, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y el segundo, nacional, en el Decreto 1278 de 2002, Estatuto de Profesionalización docente. Además, se revisaron investigaciones sobre la formación inicial en el tema de evaluación.

Se propone como eje para la reflexión del escrito la formación inicial y la enseñanza sobre evaluación educativa como componente fundamental para el desempeño futuro de los docentes, según lo exponen Gong *et al.* (2023).

Como referencia de consulta y análisis a nivel internacional, se presenta el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) que es un observatorio regional de políticas del IPE Unesco. El sitio virtual recoge de forma sistematizada toda la información relacionada con la educación en Latinoamérica y tiene como propósito aportar a la comprensión sobre el funcionamiento de los sistemas educativos de los distintos países latinoamericanos. En su estructura se encuentra información relacionada con las políticas, normatividad, investigaciones y análisis estadísticos que permiten conocer el estado de la educación en cada uno de los países de la región.

Desde el SITEAL es posible conocer los lineamientos y las estrategias implementadas como alternativas coherentes para las particularidades identificadas en cada país, las cuales se convierten en desafíos que deben ser atendidos desde la política, ya sea a nivel regional o nacional, y cuya finalidad compartida es contribuir a la toma de decisiones que permitan cumplir con el derecho a la educación para la población latinoamericana.

En el sitio de SITEAL se establecen las siguientes dimensiones: la primera se relaciona con la estructura y el tamaño del sistema educativo, es decir, encontramos la organización general de cada uno de

los países. La segunda dimensión tiene que ver con los planteamientos acordados para lograr el funcionamiento del sistema educativo. En esta dimensión se abordan varios elementos: a) el currículo y los modelos de gestión institucional; b) los docentes, que es el tema principal que se estudiará en este escrito; c) infraestructura, tecnología y equipamiento; d) transferencias de bienes y recursos financieros. Cada uno de los anteriores elementos aportan al proceso de implementación de planes, proyectos y programas, los cuales están sostenidos a partir de la promulgación de leyes y decretos que hacen viable el diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación a corto, mediano y largo plazo.

Otro referente está relacionado con la normatividad colombiana que presenta los lineamientos contenidos en el Decreto 1278 de 2002, Estatuto de Profesionalización Docente. En este documento normativo se hace explícito el tema de la evaluación como una de las funciones que debe cumplir el docente en el ámbito educativo y que además es un componente observado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo enunciado es una de las características propias del hacer del profesional docente, según Khimich *et al.* (2019), y coincide con lo reglamentado a nivel nacional.

Un tercer referente para la reflexión son las investigaciones realizadas en instituciones de educación superior sobre el proceso de formación a los futuros docentes en evaluación. En ellas, se revisa en los planes de estudio la existencia, o no, de asignaturas para la formación en evaluación educativa de los futuros docentes de educación física, deporte, recreación y áreas afines

Uno de los resultados de la investigación confirma la necesidad de plantear alternativas para la formación en evaluación educativa. Se debe reflexionar sobre la implementación de esta asignatura en los planes de estudio y así mismo su alcance como oportunidad de aportar al mejor desempeño de los futuros docentes de nuestro campo.

La necesidad de responder a las exigencias propuestas para el desempeño profesional a nivel internacional y la preparación de los futuros docentes sobre la normatividad nacional que regula su profesión en el ámbito educativo, convoca a reconocer desde lo

curricular la existencia, o no, de la enseñanza sobre evaluación y particularmente en educación física, recreación, deporte y áreas afines.

DESARROLLO

Analizar la formación de los docentes desde la estructura del sistema educativo en el nivel de Educación Superior exige tener en cuenta conceptos como formación inicial, docencia, desempeño docente y evaluación de desempeño. Para el propósito, y en coherencia con el marco del SITEAL, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realiza los procesos de regulación a través del Decreto 1278 de 2002, Estatuto de Profesionalización Docente.

Se define la docencia como una profesión relacionada de forma directa con los docentes, quienes a través del proceso de formación realizado en instituciones de educación superior adquieren el título de Licenciados en alguna disciplina del ámbito de la educación. La condición característica relacionada con su capacidad para abordar la relación teoría práctica (Ruiz, 2001) propone que debe ser un eje en el diseño del currículo de formación porque es indispensable el desarrollo de habilidades didácticas para la transferencia de lo teórico a las condiciones, situaciones y problemáticas que se presentan en la cotidianidad de lo educativo.

Luego, los currículos actuales en el nivel de formación inicial dirigidos a la carrera docente deben preocuparse por fomentar las habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y humanísticas. De igual forma, garantizar procesos conceptuales y teóricos de calidad en las áreas que constituyen la estructura curricular, ya que estas afectan directamente el desempeño de los docentes. Además, debe prepararlos en el tema de la evaluación dado que es un aspecto contemplado en el Decreto 1278 de 2002.

Otro elemento importante de reflexión es la formación sobre evaluación educativa, porque las concepciones y prácticas implementadas en la actualidad ocupan un lugar significativo en el desarrollo de las instituciones, ya que determinan el rumbo de los currículos y su relación con los contextos locales, regionales o nacionales, aportando de forma significativa al avance de lo propuesto en el Plan de Desarrollo Nacional actual.

Como lo planteó en su propuesta Vidal (2001), al enunciar la responsabilidad de abordar la organización de la escuela y el rol de los docentes como portadores de concepciones curriculares y también de la evaluación educativa, se hace necesario formar al docente en este campo. Lo cual se confirma al revelarse la ausencia en la enseñanza sobre evaluación educativa en el nivel de formación inicial de los futuros licenciados en general y particularmente en Educación Física, Deporte, Recreación y áreas afines. Esto se convierte en una debilidad, porque según los resultados de la investigación realizada por Stieg y Santos (2021), en Colombia solo se identificaron dos universidades que ofertan en los planes de estudio la asignatura de evaluación educativa. Es importante enunciar que, para el estudio oficial, no aparecen dichos resultados dado que no hubo respuesta de las universidades colombianas para ser incluidas en el estudio.

La realización de investigaciones lideradas por grupos de varias universidades que ofertan programas de formación en Educación Física a nivel latinoamericano, en el año 2021, permitió conocer el plan de estudios ofrecido por las universidades en el campo de educación física. Se realizó el levantamiento de la información revisando el plan de estudios de universidades de carácter estatal y privado; como criterio de inclusión se estableció la aprobación de acceder a los documentos oficiales. Las universidades que cumplieron con el requisito están ubicadas en México, Chile, Argentina y Uruguay.

La investigación documental encontró que en los planes de estudio dirigidos a formar docentes de educación física, recreación, deporte y áreas afines existen espacios académicos con denominaciones generales sobre evaluación, con poca intensidad en el horario. Además, se identificó que predomina la formación en evaluación como un tema vinculado a la didáctica, lo cual, por la importancia que tiene actualmente el conocimiento profundo sobre evaluación educativa, crea carencias y pone en desventaja la formación del futuro docente.

Asimismo, se encontró la tendencia de la evaluación en educación física, recreación y deporte enfocada en la medición del rendimiento físico con el propósito de controlar el mejoramiento de capacidades y estados vinculados al concepto de

bienestar y salud. Lo anterior, se demuestra con la utilización de algunos instrumentos como test en donde los resultados de la evaluación tienen una perspectiva cuantitativa relacionada con parámetros de eficiencia y eficacia.

Por lo expuesto, se propone hacer un análisis sobre la presencia de la enseñanza en evaluación educativa en los currículos de las universidades colombianas, ya que, en la investigación, solo enunciaron dos universidades, una ubicada en la ciudad de Pasto y la otra con una seccional en Bogotá. Esto evidencia la oportunidad de revisar los currículos de las Licenciaturas en Educación Física, en Deporte y en Recreación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que no fueron objeto de indagación en la investigación realizada.

CONCLUSIONES

Al indagar en los dos contextos, internacional (SITEAL) y nacional (Decreto 1278 de 2002), en donde se encuentra la política de formación docente en Colombia y la investigación de los currículos de formación para los profesionales de educación física, recreación y deporte, se puede concluir, acerca de la formación sobre evaluación educativa:

- Es importante abordar en un marco amplio las implicaciones para el cumplimiento de la política internacional y nacional, además, para el desarrollo de la educación se debe tener en cuenta la formación de los futuros docentes. Lo anterior se soporta en lo propuesto por el MEN (2022) al desarrollar el Plan Sectorial relacionado con la educación y que propuso la actualización en los campos disciplinar y pedagógico a través de distintos tipos de curso y diplomados que desarrollaran temas de actualidad para el ejercicio de la docencia.
- Es necesario revisar en profundidad la pertinencia de los planes de estudio a nivel universitario, como medio para dar cuenta de las exigencias establecidas en el marco de la normatividad respecto al desempeño del docente en el ámbito de las instituciones educativas, el cumplimiento de sus funciones y, en particular, con lo que atañe a la evaluación.

- Se debe abordar la formación sobre evaluación educativa en los futuros docentes, porque obliga a estudiar un campo que ha venido consolidándose en sus principios, fundamentos y propuestas, gracias a grupos de investigación existentes a nivel latinoamericano en países como Chile, Argentina y Colombia, entre otros. El aumento de publicaciones y la realización de eventos académicos periódicos demuestran la importancia que ha tomado la evaluación educativa como componente y eje para el desarrollo de la educación y la cualificación del desempeño docente.
- Por último, se expone la necesidad y oportunidad de indagar las estrategias existentes en los currículos acerca del proceso de formación en evaluación educativa como característica para el desempeño de los licenciados en Educación Física, deporte, recreación y áreas afines.

REFERENCIAS

- Gong, Y., MacPhail, A. y Guberman, A. (2023). Professional learning and development needs of Chinese university-based physical education teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 154- 170. DOI: 10.1080/02619768.2021.1892638
- Khimich, V., Homoniuk, O. y Rudnichenko, M. (2019). A comparative analysis of professional training of future physical culture teachers in leading european countries. *Sciendo*, 9(4), 14-23. DOI: 10.2478/rpp-2019-0032
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. (mayo de 2022). *La formación docente en Colombia: nota técnica*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_18.pdf
- Ruiz, J. (2001). Un currículo integrador para las licenciaturas de la Facultad de Educación. En S. Sandoval Osorio (Comp.), *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios* (Tomo II, pp. 23-45). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2022). *Colombia: Perfil de país*. IPEE Unesco. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/colombia#perfil-educacion>.

Stieg, R. y Santos, W. dos (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la educación*, (55), 82-119. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>

Vidal, A. (2001). Cómo organizar la escuela de manera diferente. En S. Sandoval Osorio (Comp.), *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios* (Tomo II, pp. 263-280). Editorial Universidad Pedagógica Nacional

PRÁCTICAS CORPORALES DIVERSAS, PARA ESCENARIOS NO CONVENCIONALES DESDE EL CUERPO, LA MOTRICIDAD Y LA TÉCNICA

DIVERSE BODILY PRACTICES FOR UNCONVENTIONAL SETTINGS, FROM THE BODY, MOTOR SKILLS, AND TECHNIQUE

PRÁTICAS CORPORAIS DIVERSAS PARA CENÁRIOS NÃO CONVENCIONAIS, A PARTIR DO CORPO, MOTRICIDADE E TÉCNICA

Hipólito Camacho-Coy¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Camacho-Coy, H. (2025). Prácticas corporales diversas, para escenarios no convencionales desde el cuerpo, la motricidad y la técnica. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22556. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22556>

Resumen

Este artículo de reflexión tiene como objetivo revisar la educación física como práctica social, entendida en su carácter cultural y político, atravesada por proyectos ideológicos que configuran concepciones sobre el cuerpo, la salud y la participación social. Se parte desde las prácticas corporales promovidas históricamente, influenciadas por la modernidad y las lógicas capitalistas, privilegiando la eficiencia, la técnica y el rendimiento sobre dimensiones integrales de la experiencia corporal. Como enfoque metodológico, se fundamenta la revisión crítica de literatura académica, documentos curriculares y aportes teóricos de autores que han problematizado la educación física desde perspectivas sociales, pedagógicas y culturales. Como posibles hallazgos, se plantea la necesidad de resignificar la educación física como espacio de construcción de sentido, disfrute y memoria, reconociendo el cuerpo como territorio cultural, político y pedagógico. Finalmente, se sugiere que la transformación curricular universitaria, con enfoque histórico, humanista y situado, es condición indispensable para generar prácticas corporales pertinentes en los programas de formación de educación física.

Palabras clave: Colombia profunda; educación física; prácticas corporales; ruralidad

Abstract

This reflection article aims to review Physical Education as a social practice, understood in its cultural and political dimensions, shaped by ideological projects that define conceptions of the body, health, and social participation. It starts from the premise that historically promoted bodily practices have been influenced by modernity and capitalist logics, privileging efficiency, technique, and performance over integral dimensions of bodily experience. Methodologically, the study is based on a critical review of academic literature, curricular documents, and theoretical contributions from authors who have problematized Physical Education from social, pedagogical, and cultural perspectives. The main findings highlight the need to re-signify Physical Education as a space for the construction of meaning, enjoyment, and memory, recognizing the body as a cultural, political, and pedagogical territory. Finally, it suggests that university curricular transformation, with a historical, humanistic, and situated approach, is an essential condition to generate relevant bodily practices in Physical Education training programs.

Keywords: bodily practices; physical education; rural Colombia; rurality

1 Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente Universidad Surcolombiana.

Resumo

Este artigo de reflexão tem como objetivo revisar a educação física como prática social, compreendida em seu caráter cultural e político, atravessada por projetos ideológicos que configuram concepções sobre o corpo, a saúde e a participação social. Parte-se das práticas corporais historicamente promovidas, influenciadas pela modernidade e pelas lógicas capitalistas, que privilegiam a eficiência, a técnica e o rendimento em detrimento das dimensões integrais da experiência corporal. Como enfoque metodológico, fundamenta-se na revisão crítica da literatura acadêmica, de documentos curriculares e de aportes teóricos de autores que têm problematizado a educação física seguindo perspectivas sociais, pedagógicas e culturais.

Entre os possíveis achados, destaca-se a necessidade de ressignificar a Educação Física como espaço de construção de sentido, prazer e memória, reconhecendo o corpo como território cultural, político e pedagógico. Finalmente, sugere-se que a transformação curricular universitária, com enfoque histórico, humanista e situado, constitui condição indispensável para gerar práticas corporais pertinentes nos programas de formação em educação física.

Palavras-chave: Colômbia profunda; educação física; práticas corporais; ruralidade

INTRODUCCIÓN

La Educación Física como práctica social tiene implicaciones culturales y políticas. Se encuentra atravesada por proyectos ideológicos que configuran la forma como se asume y entiende el concepto del cuerpo, la salud o la participación social; por esta razón, no se puede evitar que las prácticas corporales que se promueven estén influenciadas por el pensamiento moderno y las relaciones de carácter capitalista que predominan en la cultura occidental (Rodríguez, 2017). En este sentido, las premisas de eficiencia, eficacia, marca y rendimiento tienen fuerte arraigo en muchas de las actuaciones de los profesionales de la Educación Física y en las programaciones curriculares de las licenciaturas. Esta última situación se verá también reflejada en los escenarios de actuación de los futuros profesionales, por consiguiente, para dar un giro a las prácticas corporales dominantes marcadas por el pensamiento moderno, se debe iniciar por transformar los procesos de formación desde las universidades.

La práctica social se entiende como el conjunto de relaciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana, mediadas por representaciones sociales (Moscovici, 1979) y estas se conciben como construcciones simbólicas de pensamiento colectivo que median la percepción, las maneras de entender para comunicar y las acciones de los sujetos en sus contextos, es decir, se configuran a partir de la reflexión personal, las interacciones con los otros y las relaciones con el entorno. Se debe tener en cuenta también que las prácticas sociales expresan “cabalmente la relación política entre lo epistemológico, lo social y lo cultural articulados en la economía” (Rodríguez, 2017, p. 3). En este sentido, la Educación Física, en tanto práctica social, tiene que enfrentar los conceptos de técnica y cuerpo vistos desde la modernidad y el capitalismo, y por consiguiente el concepto de cuerpo máquina producto de una Educación Física subordinada al discurso médico, moderno y occidental (Uro y Gordon, 2017). La técnica, asociada a los principios de eficiencia y eficacia, tiene una participación considerable en las actuaciones del profesional en Educación Física, en la medida en que el discurso dominante privilegia la optimización del rendimiento y la búsqueda de resultados. Bajo esta perspectiva, prevalece la concepción del cuerpo orientado a la competición y la

productividad, por encima de una visión del cuerpo como medio para el disfrute, la expresión y el cuidado de sí. Este énfasis plantea el reto de resignificar las prácticas pedagógicas, de manera que el cuerpo no se reduzca a un instrumento funcional, sino que se reconozca como un espacio integral de experiencia, encuentro y construcción de sentido.

Abordar la Educación Física como disciplina pedagógica significa comprender que, en los propósitos de formación, no es suficiente adquirir destrezas deportivas básicas o complejas, o perfeccionar nuevas formas de movimiento, “sino que se requiere integrar a la formación del estudiante diversos conocimientos que lo hagan competente para actuar de manera apropiada y flexible en contextos variados y cambiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 13). Desde esta perspectiva, el campo de acción de la Educación Física trasciende la educación formal, en la medida que ofrece espacios para la convivencia y la creación,

donde se posibilitan ambientes para la plástica y la movilidad corporal que conduce a lo impredecible, no calculado, no previsto, donde comienza a ganar espacio el absurdo, el error, la delicia del hacer y decir lo no estatuido sino lo soñado, deseado, por diferente, por original. (Portela, 2001, p. 9)

Desde la perspectiva de una Educación Física no convencional, será más fácil responder a las necesidades de la Colombia profunda y la educación rural:

Cuando se escucha hablar de la Colombia profunda de inmediato la imaginación vuela hacia lo más recóndito del país, que bien puede encontrarse entre las selvas y las montañas y allá arriba en sus cimas o bajando de ella llanura adentro. (Sarasty, 2021, p. 1)

Pero, también, recogiendo las palabras del escritor *Ciro Alegría*, a ese mundo ancho y ajeno, “donde la presencia del estado es casi nula, donde todos tienen que luchar por su cuenta para mejorar las condiciones de vida” (citado en Coronado y Lukomski, 2017, p. 157).

Nos referimos a esas regiones diversas que pueden estar cerca geográficamente, pero donde el conflicto armado supera con creces la guerra regular y crea escenarios de vigilancia, pobreza, hostilidad y cuerpos sometidos por el miedo, que es fácil de

provocar y puede ser muy duradero (Camacho y Palomares, 2023).

LAS PRÁCTICAS CORPORALES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA COLOMBIA PROFUNDA. DISCURSOS Y ACCIONES DISTANTES

Plantear elementos para generar otras prácticas corporales desde la Educación Física implica una ruptura con los elementos epistemológicos que predominan tanto en los escenarios de las licenciaturas como en los discursos de los profesionales que hoy laboran en contextos diversos. Las transformaciones en las prácticas solo son posibles si se revisan de fondo los elementos teóricos que las sustentan, “precisamos cambiar o mejorar las prácticas, pero tal cosa no es posible sin un cambio en la teoría” (Rodríguez, 2017, p. 9). Mientras no se dé un cambio en los conceptos de cuerpo, motricidad, técnica y la relación de estos con las dinámicas cotidianas, no habrá sino variaciones bien intencionadas, a modo de maquillaje, en las prácticas desarrolladas por profesores comprometidos con su labor pero con elementos teóricos superficiales, fruto de una vida dedicada de manera fundamental a la acción sin una reflexión crítica sistemática.

La representación del cuerpo máquina que hasta hoy predomina en los currículos de las licenciaturas, tiene un impacto en el momento de configurar nuestras prácticas corporales y “bloquea el camino para construir una educación física que no sólo nos posibilite otros discursos del cuerpo, sino que también nos brinde la posibilidad de pensar otras prácticas que permitan resignificarlo en todas sus dimensiones” (Uro y Gordon, 2017, p. 8).

En esta misma línea, el predominio del concepto “cuerpo máquina” y de una Educación Física subordinada al discurso médico, moderno y occidental (Uro y Gordon, 2017), se puede ver en las estructuras curriculares de seis programas de licenciatura, creados entre los años 1970 y 1980 en Colombia y ofrecidos por universidades públicas acreditadas de alta calidad, y en cuatro programas ofrecidos en cuatro países latinoamericanos.² De siete programas consul-

tados en Colombia, seis tienen en sus estructuras un alto número de créditos dedicados a la enseñanza de los deportes convencionales, con un peso que oscila entre el 35 % y el 40 % del total de créditos académicos. Según Pérez y Gómez (2018), esto evidencia cómo las estructuras de los programas de Educación Física en educación superior están enfocados en la enseñanza de los deportes convencionales. En algunos casos se denominan “Deporte Fundamental de”: fútbol, voleibol, entre otros; en otros casos asumen el nombre de teoría y didáctica de: gimnasia, atletismo, baloncesto, entre otros, y, por último, se nombran expresiones motrices: atléticas, gimnásticas y acuáticas. Las estructuras curriculares vigentes mantienen prácticas corporales hegemónicas; los cambios recientes, en palabras de Rodríguez (2017), constituyen solo elementos de maquillaje. Igual situación se encontró en los cuatro programas consultados en el ámbito latinoamericano (Chile, Uruguay, Panamá y Argentina).

Solo en una propuesta curricular de las siete consultadas, tanto en el ámbito nacional como internacional, se encuentra una propuesta alternativa al definir el currículo desde componentes de formación, fases y núcleos temáticos. Las fases se plantean como: 1) fase de fundamentación: educación y pedagogía; 2) fase de fundamentación: cuerpo, movimiento y lúdica; 3) fase de fundamentación: incidencia de relaciones naturaleza, cultura y sociedad con el cuerpo; 4) fases de profundización por niveles. Cada fase tiene cuatro núcleos de formación, los cuales rompen definitivamente con los conceptos de deportes hegemónicos, como fútbol, voleibol, baloncesto, atletismo, gimnasia, entre otros. Por ejemplo, en los núcleos definidos para la fase de fundamentación: educación y pedagogía, se encuentran: 1. Educación y Cuerpo; 2. Educación, Pedagogía y Conocimiento; 3. Educación, Pedagogía y Relaciones de Interacción; 4. Educación y Pedagogía como hecho y práctica social (Universidad Pedagógica Nacional, 2022).

Como se evidenció en las programaciones curriculares precedentes, existen unas representaciones sociales proclives a los conceptos de cuerpo y motricidad tradicionales; sin embargo, desde las universidades y la comunidad académica, también se han estructurado propuestas curriculares para la Educación Física en educación básica y media donde se asumen conceptos de corporeidad, motricidad y lúdica que

2 Las programaciones curriculares se consultaron en las páginas oficiales de las universidades, las búsquedas se realizaron entre los meses de junio y julio del año 2024.

superan las miradas tradicionales heredadas de la modernidad. Estas consideran la corporeidad como una unidad que se afecta y se construye a partir de las experiencias corporales mediadas por lo socio-cultural y se concreta en lo biológico, configurando al “sujeto que siente, explora, vivencia, reflexiona y como gestor de experiencias otorga sentido a la actuación” (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 30) y además construye mundos simbólicos diversos (Gallo, 2010).

La motricidad se asume, desde la perspectiva de Gallo (2012), como una práctica corporal que da sentido a una dimensión simbólica del cuerpo generando procesos de interacción. Dichas prácticas corporales son, ante todo, “simbologías corporales que nos hacen comunicar algo, son modos de decir del cuerpo, modos y formas de ‘uso’ del propio cuerpo” (p. 125). La motricidad es la experiencia que cada persona construye a partir de prácticas corporales no institucionalizadas o normalizadas, sino desde prácticas diversas, con el ánimo de

favorecer experiencias para disponer estados de afición, como ese pathos que sucede, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros, lo cual supone una mirada de la Educación bajo la figura del acontecimiento, que no pretende planificar lo sensible ni normativizar la experiencia. (Gallo, 2012, p. 826)

Se establece entonces una relación de doble vía entre la motricidad y la corporeidad, en donde la Educación Física debe considerarse como una disciplina que desde sus prácticas corporales, y bajo la relación motricidad-corporeidad, favorece ambientes que posibilitan formas de experiencias, los cuales logran potenciar las relaciones de las personas con su medio social y cultural, y de esta forma inciden en la construcción de sujetos con una corporeidad autónoma.

De acuerdo con estos planteamientos, las prácticas corporales para una Colombia profunda o una ruralidad deben ser contextualizadas, es decir, deben reconocer las características de los territorios, las expectativas y las necesidades de sus habitantes, y establecer programaciones creativas fruto de procesos reflexivos, donde el profesor sea generador de propuestas pedagógicas alternativas a partir de la investigación de aula (Restrepo, 2009), como una posibilidad de hacer que sus voces y sus creaciones

trasciendan la mirada local y se compartan en diferentes escenarios.

Siguiendo la línea sobre los cuestionamientos acerca de la corporalidad en la *Colombia profunda*, se trata también de comprender la diversidad y los sentidos que se le atribuyen al cuerpo en distintos territorios. Por ejemplo, en las costas colombianas del Caribe y del Pacífico, las danzas tradicionales como la cumbia y el currulao hacen parte de las memorias vivas de resistencia frente a los procesos de colonización y esclavitud que se dieron en el país, por tanto, representa el cuerpo como territorio de identidad cultural (Ochoa, 2010).

Estas corporalidades se encuentran, además, en las comunidades campesinas y se pueden abordar desde la cotidianidad del trabajo físico ligado a las prácticas de cuidado del territorio, lo que da lugar a un cuerpo resistente, aunque muchas veces invisibilizado cuando se cruzan por los discursos urbanos dominantes (Molano, 2015). Asimismo, los juegos y deportes tradicionales como el tejo, la chaza o el caballito de palo representan expresiones lúdicas que transmiten valores comunitarios y fortalecen el tejido social desde la experiencia compartida (Ministerio de Cultura, 2010). También se encuentran las comunidades indígenas en sus prácticas comunitarias, rituales, danzas y vida cotidiana, que muestran una relación importante entre cuerpo, naturaleza, lo colectivo y lo espiritual (Vasco, 2002). Para terminar, en la línea histórica del conflicto armado en Colombia, se han identificado trabajos acerca de cómo el cuerpo ha sido paralelamente territorio de violencia, resistencia y resignificación expresado en los desarrollos de construcción colectiva y de memoria (Jaramillo, 2016).

El reto de generar prácticas corporales alternativas para una Colombia profunda y diversa requiere varios compromisos del licenciado en Educación Física y de las universidades formadoras. Entre ellos se pueden destacar los siguientes:

- Procurar una formación histórica y política, que permita analizar con profundidad las dinámicas de los diferentes conflictos vividos en el país, así como los diferentes procesos de paz tramitados y firmados, haciendo énfasis en los compromisos adquiridos por el Estado y en el papel que juegan los profesores en su implementación.

- Implementar procesos de formación en aspectos relacionados con la cultura de paz y la cultura empática (Salazar y Tirado, 2020), como elementos fundamentales en la formación humanística, hasta hoy poco valorados por el fuerte énfasis dado a la técnica y a la instrumentalización corporal.
- Enfatizar en los procesos de investigación participativa y cualitativa (López, 2001), como una posibilidad de desarrollar procesos de generación de conocimiento situado en contextos rurales con la participación de comunidades campesinas y estudiantes de básica y media.

CONCLUSIONES

Se requiere equiparar la formación humanística, pedagógica, histórica y política de los estudiantes y licenciados en educación física con la formación técnica, pues solo así se lograrán procesos de reflexión y participación reales en la producción de conocimiento situado que impacten las prácticas corporales, pues no es posible generar cambios sustantivos en las prácticas sin un sustento teórico que les dé fundamento.

Para transformar las prácticas corporales basadas en los conceptos de cuerpo y técnica asociados con la modernidad, se requiere cambios profundos en las estructuras curriculares de las licenciaturas en educación física tanto en Colombia como en América Latina, pues los modelos vigentes enfatizan en modelos hegemónicos de “cuerpo máquina” y de una educación física subordinada al discurso médico, moderno y occidental (Uro y Gordon, 2017).

REFERENCIAS

- Camacho, H. y Palomares, E. (2023). Acontecimientos de subordinación y humillación vividos por los maestros rurales. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(2), 15-29. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.2.3246>
- Coronado, J. A. y Lukomski, A. (2017). Voces de la Colombia Profunda. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(74), 157-189. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2117>
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Kinesis.
- Gallo, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338573003>
- Jaramillo, J. (2016). *Cuerpos en resistencia: arte y memoria en comunidades afectadas por el conflicto armado*. Universidad Nacional de Colombia.
- López, H. J. (2001). *Un enfoque histórico hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Inventario de juegos y deportes tradicionales de Colombia*. MinCultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deportes*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física en educación básica y media*.
- Molano, A. (2015). *De río en río: crónicas de la Colombia profunda*. Aguilar.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ochoa, A. M. (2010). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Norma.
- Pérez, J. C. y Gómez, L. M. (2018). La formación en Educación Física en Colombia: tendencias y retos. *Revista Colombiana de Educación Física*, 26(2), 35-50. <https://doi.org/10.1234/rcef.v26n2.2018>
- Portela, G. H. (2001). Paradigmas del cuerpo en la Educación Física. *Efdeportes Revista Digital*, 7(42), 7-27. <https://www.efdeportes.com/efd42/paradig.htm>
- Restrepo, G. B. (2009). Investigación de aula. Formas y Actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Rodríguez, G. R. (2017). *Educación Física como práctica social y su relación con el saber. Elementos para una discusión política y epistemológica*. Universidad de la Plata.
- Salazar, J. y Tirado, R. (2020). Tendencias y consideraciones sobre cultura de paz. *Espacios*, 41(45), 299-318. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n45p24
- Sarasty, R. (22 de abril, 2021). La Colombia profunda. *Corporación Nuevo Arco Iris*. <https://www.arcoiris.com.co/2021/04/la-colombia-profunda>
- Universidad Pedagógica Nacional. (febrero de 2022). *Licenciatura en Educación Física*. Facultad de

Educación Física. <https://edufisica.upn.edu.co/lic-educacion-fisica-presentacion/>

Uro, M. y Gordon, C. (2017). El cuerpo máquina como la metáfora moderna del cuerpo: algunas cuestiones para la Educación Física. En G. Celentano, N. Hernández y S. Achucarro (Coords.), *Teoría de la Educación Física:*

teorías para reflexionar en y desde las prácticas de la educación física (pp. 17-22). Universidad Nacional de La Plata.

Vasco, L. (2002). *La vida de los pueblos indígenas: cuerpo, territorio y espiritualidad*. Universidad Nacional.

PENSAR BONITO PARA VIVIR BIEN MIENTRAS VIVAMOS SUMA IUIAI-SUMA KAUGSAI, KAUGSANKAMALLA

THINKING NICE TO LIVE WELL AS LONG AS WE LIVE

PENSAR BEM PARA VIVER BEM ENQUANTO VIVEMOS

Jerson Alejandro Tisoy-Botina¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Tisoy-Botina, J. A. (2025). Pensar bonito para vivir bien mientras vivamos. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22557. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22557>

Resumen

La comunidad indígena Inga, enfocada en preservar su identidad y costumbres, busca mantener su cultura a través de una educación intercultural. Muchos Ingas han perdido parte de su historia, por lo que este pueblo recurre a sus sabedores para transmitir sus saberes ancestrales, desde la infancia hasta niveles superiores de educación. Esta iniciativa, que incluye prácticas como el tejido del chumbe y la celebración del *Atun Puncheda* (Redacción Eskaparate, 2022), la celebración del año nuevo indígena, destaca la importancia del espíritu comunitario y el aliento de la naturaleza en su pedagogía. Los sabedores, quienes son figuras clave en este proceso, comparten conocimientos como la medicina ancestral y la historia de su pueblo, ayudando a fortalecer la identidad de los niños desde el vientre materno, visto como la primera casa y lugar de aprendizaje.

Además, han desarrollado una metodología educativa con tres caminos pedagógicos o ñambe, que incluyen la memoria histórica del territorio, el fortalecimiento del idioma inga, y la espiritualidad y medicina ancestral. Este proyecto educativo, desarrollado tanto en sus tierras tradicionales como en la ciudad, permite que los ingas, aun mientras vivan en contextos urbanos, mantengan vivo su espíritu y legado, asegurando la transmisión de su cultura a futuras generaciones.

Palabras clave: aliento; costumbres; espiritualidad; identidad; mientras vivamos

Abstract

The Inga Indigenous community, focused on preserving their identity and customs, seeks to maintain their culture through intercultural education. Many Ingas have lost part of their history, so these people resort to their knowers to transmit their ancestral knowledge, from childhood to higher levels of education. This initiative, which includes practices such as the weaving of the *chumbe* and the celebration of the *Atun Puncheda*, their new year celebration, highlights the importance of community spirit and the breath of nature in its pedagogy. The wise men, who are key figures in this process, share knowledge such as ancestral medicine and the history of their people, helping to strengthen the identity of children since pregnancy because they see womb as the first home and place of learning.

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. jatisoyb703@pedagogica.edu.co

In addition, they have developed an educational methodology with tree pedagogical paths or Ñambe that include the historical memory of the territory, the strengthening of Inga language, spirituality, and ancestral medicine. This educational project developed in both their traditional lands and cities allows Inga people, even while living in urban contexts, to keep their spirit and legacy alive, ensuring the transmission of their culture to their future generations.

Keywords: breath; customs; spirituality; identity; as long as we live

Resumo

A comunidade indígena inga, que tem o enfoque na preservação de suas práticas e costumes, busca a permanência de sua cultura por meio de uma educação intercultural. Muitos ingas perderam parte de sua história, por isso, o povo recorre aos seus sábios para que transmitam os seus conhecimentos ancestrais, desde a infância até os níveis superiores de educação. Esta iniciativa inclui práticas como a tecelagem de chumbe e a celebração da *atun pancha* a celebração do ano novo indígena. Salienta a importância do espírito comunitário e a natureza em sua pedagogia. Os sábios quem são a chave principal neste processo de compartilhar conhecimentos como medicina ancestral e a história de seu povo, ajudando reforçar a identidade das crianças desde o útero, já que o ventre é percebido como a primeira casa ou local de aprendizagem.

Além, eles têm desenvolvido uma tecnologia educativa com três caminhos pedagógicos ou ñambe, que inclui a memória histórica do território, o reforçar a língua inga, e a espiritualidade e as medicina ancestral. Este programa educativo, desenvolve-se em suas terras tradicionais como na cidade, permite ao povo inga, ainda eles vivem em contextos urbanos, manter vivo o seu espírito e o seu legado. Tendo a certeza de transmitir a sua cultura em as futuras gerações.

Palavras chaves: sopro; costumes; espiritualidade; identidade; enquanto vivemos

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo pretende reflejar el objetivo principal, que es pervivir como pueblo indígena en el contexto de ciudad, teniendo en cuenta que muchos hermanos indígenas Ingas desconocen la historia y ya no tienen esa identidad cultural del ser *Inga*, que se ha venido debilitando en un contexto de ciudad. Los usos, las costumbres desde las festividades del *Atun Puncha* (el gran día, año nuevo) o el *animas puncha* (día de los santos difuntos), la lengua materna, las prácticas corporales propias como hoy en día son conocidos los juegos tradicionales del inga, hacen parte de una identidad. Es por ello, que el pueblo indígena Inga toma en consideración una educación intercultural y propia, con la cual pretende preservar el conocimiento y sabiduría ancestral por medio de sus prácticas culturales, con la ayuda de los sabedores e implementando varios niveles educativos, entre los cuales se encuentra la primera infancia. Según la entidad indígena Awai (2017), se busca establecer su propia institución de educación superior intercultural para ayudar a preservar su conocimiento indígena y facilitar su transferencia entre generaciones.

Asimismo, la comunidad Inga maneja su propio sistema de educación, que no solo considera la enseñanza del profesor sino también la de sus familiares, los sabedores, que por lo general son personas comunes —campesinos, obreros, pescadores, abuelos, abuelas, entre otros—, quienes comparten un conocimiento ancestral, “son tremendos contadores de historias y anécdotas, recuerdan nombres, personajes, fechas, episodios históricos de su comunidad, practican danzas ancestrales, recuerdan cantos y músicas del pasado y promueven las prácticas de las tradiciones” (Pino, 2023, párr. 4). De igual manera, esta educación va desde la cosmovisión del Inga, de cómo concibe esta comunidad el proceso educativo del niño y cómo lo transmite por medio de su cultura, artesanías y tejidos ancestrales, los cuales tienen un significado importante para ellos.

Así, el pueblo indígena Inga, encaminado desde las orientaciones de las autoridades, ha avanzado en procesos educativos con el cabildo y conformado un proyecto educativo cuyo objetivo es transmitir sus propios saberes y caminos pedagógicos. Este artículo busca generar nuevos paradigmas de formación, desde el momento en que el niño es concebido.

Como parte de su cultura se encuentra que los Ingas son médicos ancestrales y utilizan plantas medicinales como el yagé, considerado como el inicio de la creación del mundo, el cual proviene de la región del Putumayo. Los Ingas son migratorios por cuestiones laborales y por el conflicto armado que ha afectado la paz en este territorio, por ende, esta comunidad lleva su propia medicina y artesanías a otros pueblos para vender, es una práctica normal para ellos y se le denomina “cacear”. También, dentro de su cultura, se tiene una estrecha relación con la naturaleza y, por medio de la chagra —la semilla que se siembra aunque pueda provenir de otros territorios, por intercambios previos, permite que se consolide el diálogo con el alimento y el reconocimiento del cuidado del cultivo propio—, se buscan procesos educativos propios. Una educación que nace desde el seno de la Madre Tierra, ya que desde el vientre se inicia un proceso educativo que el niño va a recibir por parte de la mamá desde el momento en que es concebido. “El vientre es la primera casa, el primer hábitat” (Green, 2021).

La comunidad indígena Inga, la cual se encuentra ubicada en el departamento del Putumayo, en el Valle de Sibundoy, ha venido desarrollando un proyecto en primera infancia con niños de población indígena no solo de la comunidad, sino también con niños de la comunidad Kamentsa —que comparte territorio con la comunidad Inga—, niños de la comunidad Wayuu y niños que no se reconocen como indígenas. Dicho proyecto se ha realizado con el cabildo indígena en la ciudad de Bogotá, ya que la comunidad Inga es migratoria por motivos de trabajo, situación de violencia y por falta de oportunidades laborales en los contextos donde habitan usualmente, pero esto también permite que los miembros de esta población no pierdan su identidad, cultura y costumbres.

En la observación realizada, se identificó que muchos niños en estas comunidades acompañan a sus padres mientras trabajan en las calles, una situación habitual, pero que afecta su acceso a una educación estable. Por ello, el cabildo indígena se organiza y crea la primera Casa del Pensamiento en Bogotá (Maguared reportajes, 2017). En conjunto con el proyecto Suma Iui-ai-Suma Kaugasai, cuyo significado es “pensar bonito para vivir bien mientras podamos”, se fundó la Casa del Pensamiento Intercultural Wawitakunapa Wasi, que en español significa “la casita de los niños”.

Es importante destacar que, antes de convertirse en Casa del Pensamiento, este espacio funcionaba como una escuela bilingüe en Bogotá.

La Casa del Pensamiento se originó en la localidad de Santa Fe y, debido a procesos administrativos, se solicitó la intervención de la Secretaría Distrital de Integración Social, que actuó como facilitadora del proyecto. Posteriormente, se trasladó a la localidad de Usme y luego a San Cristóbal, en el barrio Primero de Mayo, en la Carrera 18 Sur, donde permaneció por un tiempo considerable. En la actualidad, la Casa del Pensamiento Intercultural está ubicada en la localidad de Santa Fe, en el barrio La Perseverancia (Maguared reportajes, 2017).

De esta manera, se ha trabajado de la mano con la Secretaría Distrital de Integración Social, que presenta varios programas, entre los cuales se encuentra primera infancia y es en este ámbito donde el cabildo indígena Inga enfoca su trabajo. Se han convertido en pioneros al ser el primer cabildo organizado, y el Ministerio del interior, que se encarga de las políticas públicas, les dio el registro de la misma manera que se les da a los resguardos en los territorios.

La Casa del Pensamiento Intercultural dispone de personal docente calificado y talento humano que también hacen parte de la comunidad Inga. Además de ello, cuentan con el acompañamiento de los sabedores, quienes transmiten un saber ancestral y pueden ser parientes cercanos de los niños. Su pedagogía se desarrolla desde su cosmovisión dando importancia al niño desde que está en el vientre de su madre; así, trabajan con niños desde los tres meses hasta los cuatro años once meses de edad y manejan cinco niveles educativos: sala materna, caminadores, párvulos, prejardín y jardín.

Desde allí, se trazan unos caminos de trabajo los cuales son apoyados por los sabedores de lengua materna, los sabedores de música, la sabedora de medicina propia y, con ello, se va enseñando a los niños y niñas a fortalecer los usos, las costumbres y las prácticas propias en el contexto de ciudad. A partir del área de Educación Física se desarrollan las diferentes prácticas corporales: la chagra, el cuidado del cuerpo por medio de hábitos de vida saludable, importancia del movimiento por medio de la danza, la corporalidad y la corporeidad.

PRÁCTICAS CORPORALES TRADICIONALES DE LA COMUNIDAD INGA

El pueblo indígena Inga se caracteriza por llevar a cabo diferentes prácticas corporales que representan su cultura y sus costumbres, entre ellas se encuentran la chagra, el chumbe, el “Atun Puncha” y conversar alrededor de la tulpa (fogata), que son representaciones significativas y festividades importantes para esta etnia. Siendo así, la chagra representa el espacio donde cultivan el propio alimento, por esta razón, la casa cuenta con zonas verdes y es allí donde hacen su huerta para la siembra, esto permite que los sabedores transmitan a los niños esta práctica ancestral reconociendo y conservando su cultura indígena.

Por otro lado, el chumbe inga juega un papel fundamental en el pueblo indígena, ya que relata la historia del pueblo Inga, la historia de cada familia; son historias de vida, una forma de lenguaje al preservar tanto el legado del tejido como su simbología.

El chumbe es una prenda de vestir hecha en lana, en él está plasmado el pensamiento Inga. Mientras se teje el chumbe se canaliza las malas ideas y la enseñanza hacia los niños de sus valores como: “el vivir bien y el ser honesto”. (Núñez, 2021)

Esta práctica se realiza junto con el “antiguo parlo”, que hace referencia a los relatos tradicionales que se narran a los niños, transmitiendo sus saberes, valores y enseñanzas ancestrales alrededor de la tulpa (fogón), en un ambiente familiar de reunión y convivencia. De esta manera, el chumbe representa la historia del pueblo, el saber, el conocimiento, la siembra, los antepasados y las plantas. Es por ello que esta práctica de tejido es muy importante para la comunidad Inga.

Continuando con las prácticas corporales que se celebran o son tradicionales de esta cultura, no se debe dejar de lado el “Atun Puncha” (Redacción Eskaparte, 2022), que significa Gran Día. Es la celebración del año nuevo del pueblo indígena Inga, en esta fiesta los Ingas portan sus trajes típicos. Esta celebración se lleva a cabo anualmente antes del miércoles de ceniza, el “Atun Puncha” es una festividad donde se reconoce el inicio y el final de un año, compartiendo versos, alimentos y bebidas. Esta actividad se ha venido realizando en Bogotá hace 25 años y suele

desarrollarse en el centro de la ciudad, allí las familias participan en diversas actividades con juegos tradicionales como lo son la chilakuan, ortiga, muñeco de maíz, carrera de bandereros, entre otros.

METODOLOGÍA

La metodología de enseñanza de la Casa de Pensamiento se basa en la articulación de procesos formativos y de desarrollo entre los diferentes sabedores, es decir, los sabedores de lengua materna, sabedores de medicina propia, los de las artes, música, danza y educación física, para generar esas prácticas anteriormente mencionadas, desde las diferentes costumbres y cosmovisión del Inga. De igual manera, se trabajan tres enfoques pedagógicos, los cuales son llamados por los Ingas *ñambe* o caminos: la medicina, el territorio y la lengua materna desde los lenguajes propios y apropiados. Estos conforman una educación propia desde el centro de la madre tierra, encajinados desde la tulpá de la palabra como espacio de reflexión y creación de experiencias y conocimiento.

“Ñambe” (caminos) pedagógicos

Estos caminos pedagógicos, llamados *ñambe*, tienen unos objetivos, un proyecto y unas actividades para cada nivel (la sala materna, caminadores, párvulos, prejardín y jardín), donde se desarrollan las siguientes preguntas: ¿Qué se va a fortalecer en el niño? ¿Cómo se va a fortalecer? Y cada *ñambe* tiene una descripción. El primer *ñambe* se denomina “Ñambe Nukanchipa Alpa Iulai” (territorio), este *ñambe* tiene como proyecto la memoria histórica y significado del territorio.

El segundo *ñambe* se llama “Iuiaspa Tukuykunauanta Rimai” (lenguajes y significados), su proyecto es: el idioma Inga y otros lenguajes propios y apropiados. Por último, y no menos importante, se encuentra el tercer *ñambe*, “Nukanchipa Samay Ambikunauanta” (espiritualidad y medicina ancestral), el proyecto de este *ñambe* se enfoca en el ritual Uairachii-plantas, melodías y cantos medicinales. Estos “*ñambes*”, en el idioma Inga, conocidos como caminos por otras poblaciones, se actualizan cada año según las necesidades que surjan. En cada actualización se va recopilando la historia de los mayores, de profesores que

adquieren algún conocimiento por parte de sus tíos o abuelos.

CONCLUSIONES

- Preservación cultural en la ciudad: desde la Casa del Pensamiento Intercultural se fortalecen los procesos de uso de costumbres, prácticas corporales y prácticas de identidad propia desde la primera infancia, para que el niño Inga siga perviviendo y existiendo en el contexto rural, ayudando verdaderamente a la comunidad.
- Rol de la educación intercultural: la educación de la comunidad Inga no solo se ubica en las aulas formales, también es un proceso en el cual se involucra a familiares, sabedores, entre otros, quienes, con su sabiduría ancestral y tradiciones, promueven la cosmovisión del pueblo indígena Inga.
- Sabedores como pilares del conocimiento: los sabedores son personas comunes, pero desempeñan un papel importante en la comunidad, ya que por medio de ellos se logra preservar el conocimiento sobre la naturaleza, la Madre Tierra y la importancia de estos factores para sus vidas y sus ancestros. Esta educación va más allá del modelo académico tradicional y se enfoca en la experiencia y vivencias durante la vida.
- Relación con la naturaleza y medicina tradicional: la comunidad Inga tiene una conexión profunda con la naturaleza, que se refleja en sus prácticas de siembra (*chagra*) y en el uso de la medicina ancestral. Este vínculo con la Madre Tierra es central en su cosmovisión y en el proceso educativo y pedagógico, el cual inicia desde el vientre materno, resaltando una concepción de la vida.

En suma, la comunidad indígena Inga refleja la importancia de la educación intercultural como estrategia para preservar la cultura, la identidad y el conocimiento ancestral, enfrentando los desafíos de los cambios sociales y de convivir en el contexto rural con otras costumbres totalmente diferentes.

REFERENCIAS

- Entidad territorial indígena Atun Wasi Iuui (2017). *La educación indígena y la conversación y producción del conocimiento científico: el ejemplo del pueblo Inga de Colombia*.
- Green, A. (2021). *Abadio Green, una conversación con la Madre Tierra*. <https://territorios-sostenibles.com/educacion-y-cultura/abadio-green-una-conversacion-con-la-madre-tierra/>
- Maguared reportajes. (2017). *Las casas de pensamiento de Bogotá: una crónica de la interculturalidad*. <https://maguared.gov.co/casas-pensamiento/>
- Núñez, P. (2021). *El chumbe: la historia del pueblo Inga narrada con el tejido*. <https://www.esariri.com/el-chumbe-la-historia-del-pueblo-inga-narrada-tejido/>
- Pino, D. (17 de febrero, 2023). Sabedores y portadores. Sección Patrimonio. *Panorama Cultural.com.co*. <https://panoramacultural.com.co/patrimonio/9117/sabedores-y-portadores#:~:text=Son%20observadores,%20seguidores%20ac%C3%A9rrimos%20de%20usos,%20practicas,%20costumbres%20que%20de>
- Redacción Eskaparate. (2022). *“Atun Pucha” la celebración del año nuevo del pueblo indígena Inga*. <https://eskaparate.co/asi-se-celebra-el-ano-nuevo-inga-atun-pucha/>

DE LA RURALIDAD A LA ACADEMIA: UN VIAJE DE RESILIENCIA Y TRANSFORMACIÓN

FROM RURALITY TO ACADEMIA: A RESILIENCE AND TRANSFORMATION JOURNEY

DA RURALIDADE À ACADEMIA: UMA JORNADA DE RESILIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

*“A educação não é preparação para a vida;
a educação é a própria vida.”*

JOHN DEWEY

Luz Adriana Nova-Vergel¹  

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Nova-Vergel, L. A. (2025). De la ruralidad a la academia: un viaje de resiliencia y transformación. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22559. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22559>

Resumen

En este artículo comparto mi experiencia de vida como campesina, estudiante y profesional. A lo largo de mi trayectoria, he enfrentado numerosos desafíos para acceder a la educación debido al contexto rural en el que estaba ubicada, lo cual implicó una serie de desafíos (físicos, emocionales, económicos y educativos). No obstante, logré destacar en el deporte, particularmente en el atletismo, lo que me permitió sobresalir a nivel departamental y cubrir mis gastos básicos. Después de culminar el bachillerato, viví un tiempo en Ibagué y posteriormente me establecí en Bogotá, donde ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional. Allí me gradué como Licenciada en Educación Física y más tarde obtuve una maestría. A lo largo de mi carrera, he trabajado en diversas instituciones, enfrentando los retos de la educación tanto urbana como rural.

Palabras clave: desarrollo personal; prácticas pedagógicas; ruralidad

Abstract

In this article, I share my life experience as a farmer, student, and professional. Throughout my journey, I have faced numerous challenges in accessing education due to the rural context in which I was located, which involved a series of challenges (physical, emotional, economic, and educational). However, I managed to excel in sports, particularly in athletics, which allowed me to stand out at the departmental level and cover my basic expenses. After finishing high school, I lived for a while in Ibagué and later settled in Bogotá, where I enrolled at the Universidad Pedagógica Nacional. There, I graduated with a degree in Physical Education, and later I obtained a master's degree. Throughout my career, I have worked in various institutions, facing the challenges of both urban and rural education.

Keywords: personal development; pedagogical practices; rurality

¹ Magíster en Educación. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Inovaver@educacionbogota.edu.co

Resumo

Neste documento, Compartilho minha experiência de vida como agricultora, estudante e profissional. Ao longo da minha trajetória, enfrentei inúmeros desafios para acessar a educação devido ao contexto rural em que estava inserida, o que envolveu diversas dificuldades físicas, emocionais, econômicas e educacionais. No entanto, consegui me destacar no esporte, particularmente no atletismo, o que me permitiu obter reconhecimento em nível departamental e custear minhas despesas básicas. Após concluir o ensino médio, morei por um período em Ibagué e, posteriormente, estabeleci-me em Bogotá, onde ingressei na Universidad Pedagógica Nacional. Lá, formei-me em Educação Física e, mais tarde, obtive o título de mestre. Ao longo da minha carreira, trabalhei em diversas instituições, enfrentando os desafios da educação em contextos urbanos e rurais.

Palavras-chave: desenvolvimento pessoal; práticas pedagógicas; ruralidade

INTRODUCCIÓN

Este artículo se desarrolla desde una metodología cualitativa de corte autobiográfico crítico. A través de un relato situado, se entrelazan experiencias personales con reflexiones pedagógicas con el fin de visibilizar las barreras estructurales que enfrentan las personas en contextos rurales para acceder a la educación superior. El problema educativo que guía esta narración es la persistencia de dificultades académicas en territorios rurales, lo cual limita de forma significativa las oportunidades de ingreso y permanencia en la universidad. Desde esta perspectiva, el artículo propone comprender cómo la resiliencia, entendida como la capacidad de transformación personal frente a la adversidad, emerge como herramienta clave en los procesos de formación docente en la ruralidad.

Este documento está centrado en mi experiencia de vida como campesina, estudiante y docente rural de la Colombia profunda. Relataré dos facetas fundamentales de mi historia en contextos rurales distintos, pero atravesados por una constante: la invisibilización por parte de las instituciones gubernamentales. A lo largo del documento expondré los argumentos que sustentan esta afirmación con el fin de visibilizar los desafíos y resistencia que marcan la vida en el territorio rural colombiano. En la primera parte de este escrito, describo la experiencia de vida como estudiante rural en Santa Isabel (Tolima), Vereda la Cristalina, y el paso que tuve por dos ciudades capitales (Ibagué, Tolima, y Bogotá). En Bogotá realicé mis estudios de Licenciatura de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual, posteriormente, inicié mis estudios de Maestría en Educación. Desde lo laboral, pasar por colegios privados para luego transitar por los colegios distritales, entre ellos un colegio rural en la localidad de Sumapaz, Colegio Campestre Jaime Garzón, desde el cual expongo las vivencias como sujeto que debe vivir en la institución educativa y, a su vez, narro las prácticas pedagógicas en las distintas sedes de esta institución educativa.

DESARROLLO

Nací en la vereda La Cristalina, municipio de Santa Isabel (Tolima), en una familia campesina; soy la segunda de cuatro hermanos. Realicé mi educación básica y

parte del bachillerato en escuelas rurales, comencé en La Cristalina, escuela multigrado donde la enseñanza era tradicional, centrada en el docente y con un enfoque memorístico. Desde pequeña, enfrenté grandes desafíos para acceder a la educación, como largas caminatas por caminos difíciles, riesgos del territorio rural y compañeros agresivos. Al principio, llevaba mi refrigerio desde casa, y luego una madre de familia preparaba los refrigerios en la escuela.

En 1995, la inseguridad en la región era alta por la presencia de grupos armados, algo que veía como normal en ese momento. En varias ocasiones, estos grupos se quedaron en nuestra casa y presenciamos enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla.

Los sábados, día de mercado, la luz se cortaba después de las 5:00 p.m., lo que indicaba la presencia de la guerrilla en el territorio rural. Esto era una señal para que los campesinos regresaran a sus fincas y los habitantes del casco urbano se refugiaran, debido a posibles enfrentamientos. La guerrilla solía asaltar el banco y colocar bombas no letales cerca de la estación de policía y, después de cumplir su objetivo, abandonaban el territorio rural mientras el ejército disparaba. Minutos después, aparecían los aviones fantasma, cuyo objetivo era descargar munición en las zonas boscosas cerca del territorio urbano, bajo el supuesto de que este grupo al margen de la ley se escondía allí.

Inicié mi bachillerato en otra vereda llamada La Rica, en la entonces Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Rica, donde cursé los grados 6°, 7° y 8°. En esta nueva etapa de mi vida, los desafíos se intensificaron: debía levantarme a las 4:30 a.m. para realizar las labores del hogar y luego emprender recorridos diarios de aproximadamente dos horas para llegar a la institución educativa. A menudo pasaba el día sin comer hasta regresar a casa y, después de las clases, realizaba labores propias del campo, como arrancar maleza, recolectar café, distribuir matas de café, descerezar el grano de café, acercar leña a la casa, alistar hojas para tamales, o recolectar frutas o verduras para la venta en el casco urbano, cualquiera de estas actividades que fuera la necesidad del día. Estas exigencias físicas y mentales fortalecieron mi cuerpo y mi carácter, permitiéndome destacar en las clases de Educación Física y convertirme en una atleta de resistencia.

Para iniciar el grado noveno fue necesario cambiar de institución. Mis padres me trasladaron al casco urbano, a la Institución Educativa Santa Isabel. Allí enfrenté nuevos desafíos y temores, ya que mis falencias académicas eran más notorias. Además, el hecho de provenir de un territorio rural se hacía evidente, lo cual me generó mayores inseguridades frente a la diferencia entre lo campesino y lo ciudadano, así como en relación con mi rendimiento físico.

En la institución educativa de Santa Isabel teníamos que lidiar con una mayor cantidad de docentes, algunos muy amables que acogían muy bien a los niños de territorio rural, otros poco empáticos y displicentes. Nos sentíamos señalados solo por el hecho de ser de territorio rural, además, el nivel académico colectivo era muy bajo y esto era molesto para los profesores.

El hecho de estar en el territorio urbano cambió algunas cosas. Ya no debía trabajar en las labores del campo, sin embargo, las condiciones económicas seguían siendo precarias y, en muchas ocasiones, no contaba con lo necesario para cubrir aspectos fundamentales como una alimentación adecuada o materiales escolares básicos. En el ámbito deportivo empecé a entrenar de domingo a viernes en las horas de la tarde y como atleta de resistencia mi desempeño fue muy bueno. Empecé a ser reconocida a nivel municipal y departamental, incluso participé en unos juegos nacionales y obtuve resultados favorables en la mayoría de las competencias en las que participé. Logré muchos triunfos. Con el dinero que ganaba ya podía suplir mis gastos básicos.

Por otra parte, mi nivel académico presentaba muchas dificultades. Asignaturas como Informática, Física, Estadística e Inglés representaban un gran reto para mí, ya que en la escuela rural de donde provenía nunca había tenido acceso a esos contenidos. Además, tenía falencias en español, lo que aumentaba la complejidad del proceso. Sin embargo, gracias a mi destacado desempeño deportivo y al compromiso que demostraba en cada actividad, algunos docentes decidieron valorar ese esfuerzo y me asignaron buenas notas en aquellas materias en las que aún no lograba desarrollar las habilidades esperadas.

Terminé el bachillerato en el 2005 sin una clara orientación sobre mi futuro, me mudé a Ibagué y viví allí 2 años. En el 2008 me trasladé a Bogotá, en este mismo año intenté ingresar a la Universidad Peda-

gógica Nacional sin éxito, pero logré hacerlo para el 2009, y comencé mi Licenciatura en Educación Física.

Con este nuevo reto, debía reestructurar dos cosas fundamentales de mi vida, el trabajo y la vivienda. En cuanto a lo primero, debía renunciar a la actividad laboral que desempeñaba para iniciar una que fuera informal y no interrumpir los horarios de clase. A lo largo de mi carrera estuve cambiando de empleos en pro de mejorar mis ingresos, ya que, a la par con la universidad, también emprendí el proyecto de adquisición de vivienda propia.

Por mis dinámicas de vida, compromisos y objetivos propuestos, nunca vi la oportunidad de trabajar en mi área ni de participar de actividades de la universidad, como salidas con compañeros, encuentros deportivos, marchas, entre otras, pues siempre se cruzaban con mis horarios de trabajo.

En el desarrollo de mi licenciatura en Educación Física enfrenté diversos desafíos e infortunios, entre ellos la intolerancia a la frustración ante las actividades propuestas y el miedo al fracaso. Sin duda, en este proceso se evidenció un sinnúmero de falencias con las que tuve que lidiar desde la educación básica primaria, las cuales fui superando progresivamente; entre ellas, se destacan dificultades en la comprensión lectora, la escritura, la redacción y la expresión verbal.

Sin embargo, en medio de esa incertidumbre, comencé a fortalecer mi creencia en la autoeficacia, entendida como “la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1997, p. 3). Esta noción me permitió replantear mi narrativa personal desde una perspectiva resiliente, reconociendo que, a pesar de las carencias estructurales, era posible construir trayectorias educativas con sentido, siempre que se creyera en la capacidad propia de transformar el contexto.

Esta situación refleja lo que Freire (1970) señaló al criticar una educación que “no libera ni problematiza la realidad del oprimido, sino que lo adapta a ella” (p. 72). En mi experiencia como estudiante rural, esta idea se hace tangible: muchas veces, la escuela parecía tener como objetivo adaptarnos al orden existente, sin darnos herramientas para cuestionarlo o superarlo. Por eso, reconozco hoy la importancia

de una educación que no solo transmita contenidos, sino que habilite a los sujetos para leer críticamente su realidad y transformarla.

Terminé mi licenciatura en el 2015 y comencé a trabajar en una institución educativa privada. El inicio fue complejo y lleno de desafíos, ya que la universidad no nos preparó en aspectos prácticos como dirigir un curso, hacer acompañamiento en diferentes áreas de la institución educativa, o manejar grupos grandes de estudiantes. Además, a menudo tuve que gastar dinero de mi bolsillo para celebraciones y enfrentar un trato poco respetuoso de estudiantes, compañeros y directivos. Estos desafíos hicieron que mis expectativas como licenciada se desmoronaran al enfrentar la realidad del trabajo docente.

En el 2016, inicié mis estudios de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, con un enfoque en la educación popular y las escuelas de fútbol. Fue un proceso retador desde el inicio, ya que me enfrenté a textos complejos y lecturas densas que no había abordado durante la licenciatura en Educación Física, pero que eran fundamentales para fortalecer mis habilidades y conocimientos como docente. Además, tuve que adaptarme a la exigencia de docentes rigurosos y críticos frente a mi desempeño en los diferentes talleres. Sin embargo, también tuve la fortuna de contar con un tutor de tesis invidente, el profesor Juan Carlos Jaimes, quien no solo me orientó académicamente, sino que me dejó una enseñanza profunda: la tenacidad y el deseo de superarse a pesar de las dificultades que la vida nos impone. Su ejemplo se convirtió en una fuente de inspiración constante durante todo el proceso.

Logré obtener mi título de Magíster en Educación en diciembre del 2018, ese mismo año me vinculé a la Secretaría de Educación del Distrito urbana donde experimenté un cambio radical. Sentía que mi remuneración era más justa y que había un mayor respeto por el trabajo educativo. En el 2019, fui trasladada a la localidad rural de Sumapaz, lo que me generó curiosidad y entusiasmo.

La localidad de Sumapaz, situada en el extremo sur de Bogotá, despertó en mí un profundo sentido de pertenencia. Esta zona rural es reconocida internacionalmente por albergar el páramo más grande del mundo: el Páramo de Sumapaz, fuente vital de agua y biodiversidad. Allí, en medio de prácticas agrícolas

tradicionales, resistencias comunitarias y memorias de conflicto, encontré el escenario perfecto para unir mi historia personal con mi proyecto pedagógico: una educación rural crítica, dignificante y con sentido.

En esta localidad, trabajé en el Colegio Campestre Jaime Garzón desde enero del 2019 hasta mayo del 2023, la institución educativa contaba con nueve sedes. Al llegar, enfrenté una crisis social y educativa: la comunidad había tomado la carretera en protesta contra el cuerpo docente y administrativo, y exigían cambios. Esta situación reflejaba el impacto de décadas de conflicto armado en la comunidad. El ambiente escolar era crítico, con estudiantes que cuestionaban todo y negociaban su desarrollo académico, priorizando las tareas del territorio rural.

Desde la idea del desarrollo humano, busqué caracterizar los procesos de aprendizaje articulando el medio natural y social del territorio con el propósito de potenciar sus posibilidades educativas. Comprendí que el aprendizaje no se da en aislamiento, sino en diálogo con el entorno. Esta perspectiva se sustenta en el planteamiento de Vygotsky (1978), quien sostiene que “todo aprendizaje en el niño aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual” (p. 57), lo que resalta el papel de la interacción con el otro y con el medio como base del desarrollo cognitivo. También consideré los aportes de Piaget (1972), quien afirma que cada etapa del desarrollo tiene su ritmo y características particulares, por lo que es fundamental respetar los procesos individuales de los estudiantes y propiciar experiencias que fortalezcan su construcción activa del conocimiento.

En el contexto rural donde ejercí mi práctica docente, observé cómo los estudiantes se desarrollan de manera integral a partir de su interacción constante con el entorno físico, social y cultural. Esta vivencia me permitió comprender que la dimensión afectiva y motriz no puede desligarse del proceso educativo, tal como lo plantea Wallon (1942), al afirmar que “la emoción es la primera manifestación del yo y la base de toda relación con el mundo exterior” (p. 47). Desde esta comprensión, diseñé estrategias pedagógicas sensibles al contexto, en las que el cuerpo, la emoción y el territorio se convirtieron en pilares fundamentales para generar aprendizajes significativos.

DIFICULTADES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RURALES

Trabajar en Sumapaz implicaba vivir allí y compartir vivienda con otros maestros de diversas culturas, lo que a veces generaba conflictos. Además, enfrentábamos un clima más frío —con respecto a Bogotá urbana—, falta de agua potable, mala señal de celular y escasez de transporte, lo que complicaba diligencias académicas y personales a mitad de semana. Estas condiciones podían causar soledad y desánimo.

Como docente, era fundamental tener claridad sobre el contexto rural y el enfoque de mi enseñanza en Educación Física, por ello, busqué que mi quehacer docente estuviera guiado por la competencia motriz, donde la educación física va más allá del rendimiento deportivo y considera sus impactos sociales y culturales (Parlebas, 1990); aboga por integrar valores y un enfoque humanista (Sergio, 2005) y por la importancia del desarrollo motor en la infancia y su influencia en el desarrollo integral (Le Boulch, 1981). En este sentido, las clases de Educación física se centraban en promover el desarrollo de la competencia motriz a través del juego, rescatando prácticas culturales rurales e integrando valores como el respeto, la cooperación y la identidad.

Con estas ideas en mente, y el proceso de formación que tuve en la Universidad Pedagógica Nacional, sabía que la educación física utiliza el movimiento para contribuir al desarrollo integral del individuo. Mis clases debían ser espacios de descanso y liberación de tensiones, teniendo en cuenta las dificultades que enfrentaban los niños para asistir a la institución educativa. Traté de crear ambientes pedagógicos fascinantes e inventivos (Assmann, 2002), implementando clases versátiles, que incluían espacios de relajación, actividad física, pre-deportivos, al igual que talleres sobre alimentación e hidratación. Estas actividades debían ser significativas y productivas para el contexto en el que vivían, es decir, dentro de las clases se enfatizó mucho en la importancia del autocuidado, entendido como:

prácticas cotidianas y las decisiones sobre ellas, que realiza una persona, para cuidar de su salud; estas prácticas son 'destrezas' aprendidas a través de toda la vida, de uso continuo, que se emplean por libre decisión, con el propósito de fortalecer o restablecer la salud. (Tobón, 2003, p. 38)

Según Tobón, el autocuidado son destrezas aprendidas a lo largo de la vida. En mis clases de educación física, potencié estas habilidades, destacando hábitos posturales para levantar bultos y la importancia de la hidratación y la reducción del consumo de alcohol.

En el 2021, gracias a mi desempeño, fui trasladada a las sedes del colegio Campestre Jaime Garzón, a saber: Santa Rosa, Raizal, Ríos, Peñaliza y Animas. En este año todavía estábamos en educación virtual, me había trasladado para mi vereda natal y desde allí impartía mis clases virtuales. El objetivo central de estas clases era lograr que la familia se vinculara a las clases y tuvieran un espacio de disfrute, recreación, aprendizaje y unión familiar, valiéndonos de cada elemento que estaba en mi alrededor y a su alrededor.

Cuando regresamos al territorio, debía realizar algunos cambios para poder desempeñarme como docente de las escuelas del colegio Campestre Jaime Garzón. Uno de esos cambios fue reubicar mi lugar de vivienda, que antes estaba en la sede principal (institución educativa), para una escuela. Otro cambio fue adquirir una moto que se adaptara a las necesidades de la localidad, pues debía enfrentarme a las condiciones reales del territorio: las carreteras, en su mayoría destapadas, algunas en buen estado y otras en malas condiciones, con tramos pendientes y estrechos. Cada sede tenía su particularidad.

Los recorridos duraban de 30 minutos a una hora por carreteras peligrosas. También tuve que lidiar con conductores distraídos, lo que me generaba nervios e inseguridad; en varias ocasiones me caí de la moto y esto me frustraba. En muchas oportunidades se me pasó por la mente no continuar y solicitar un traslado, pero los abrazos de mis estudiantes me reconfortaban. Esas muestras de afecto me motivaban a seguir adelante y mantener la tenacidad que implica una combinación de pasión y perseverancia, que permite a las personas mantener el esfuerzo frente a los desafíos a largo plazo (Duckworth, 2016).

Las sedes tenían pocos estudiantes, con grupos de 3 a 12 niños. A veces, solo llegaba uno, y en la sede de Ríos, sin acceso por carretera, los niños subían a caballo o a pie, mientras yo dejaba la moto junto al río y subía la loma a pie. En días de lluvia, los estudiantes no asistían y, a menudo, esperaba en la sede, con la esperanza de que llegara algún alumno.

No todo lo vivido en Sumapaz fue difícil, por el contrario, muchas experiencias fueron profundamente gratificantes y hermosas. Siempre resultó reconfortante visitar las diferentes sedes y ser recibida con una lluvia de abrazos, un dulce, una fruta, algo de sus onces o incluso una carta llena de amor y gratitud. Esos gestos sencillos, pero llenos de significado, hacían que todo valiera la pena. A la mayoría de los niños les encantaba moverse y participar: disfrutaban correr, hacer ejercicios de fuerza, asumir retos, bailar, modelar, preparar recetas saludables e incluso hacer karaoke. Cada clase se convertía en una fiesta del cuerpo, del juego y del afecto.

Como lo expresa Malaguzzi, pedagogo italiano creador del enfoque Reggio Emilia: “El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar” (1996, p. 9). Esta mirada nos recuerda que cada expresión corporal, cada gesto de cariño y cada juego es una forma de aprendizaje y comunicación que debe ser valorada en la escuela. A lo largo de mi vida, cada experiencia vivida en distintos entornos y situaciones ha contribuido al desarrollo de una capacidad clave en mi formación personal y profesional: la resiliencia ha sido una capacidad fundamental en este proceso. Haber crecido en un entorno rural con múltiples limitaciones económicas, sociales y educativas me obligó a desarrollar herramientas internas para adaptarme y salir adelante frente a la adversidad. Cada reto, como las largas distancias para llegar a la escuela, la falta de recursos o la inseguridad, me enseñó a ser perseverante y a no rendirme fácilmente. Esta fortaleza se ha reflejado en mi camino académico y laboral, y hoy me permite acompañar a otros estudiantes, en especial a aquellos en contextos similares, con mayor empatía y compromiso.

Los logros en Sumapaz incluyeron la generación de conciencia sobre la importancia de la actividad física y los hábitos saludables, enseñando siempre con el ejemplo. Como decía el autor Jaramillo: “El maestro no proyecta tanto lo que sabe, sino lo que es, y eso se manifiesta a través de sus acciones” (2022).

Regresé de Sumapaz a la Bogotá urbana en el 2023, y en el 2024 inicié nuevos retos en la institución educativa Compartir Recuerdo, donde he aprendido nuevas formas de comunicarme e impartir clases. A pesar del cambio de contexto, mantengo el vínculo con la

Colombia profunda, ya que el colegio cuenta con un proyecto de interculturalidad y tenemos el valioso acompañamiento de estudiantes wounaan, quienes hacen parte de la institución. Esto me ha permitido seguir fortaleciendo una educación con sentido, identidad y reconocimiento cultural.

CONCLUSIÓN

Las personas de la Colombia profunda, como nosotros los campesinos, construyen un proyecto de vida a través de la apropiación de sus territorios, su cultura y sus costumbres. Sin embargo, quienes aspiramos a continuar un camino académico enfrentamos numerosas dificultades, no solo de tipo geográfico o económico, sino también simbólico y cultural. Muchas veces debemos competir en condiciones desiguales frente a contextos que desconocen o no reconocen nuestras trayectorias, y que nos exigen adaptarnos a entornos urbanos y académicos que no comprenden nuestras formas de ver el mundo.

Estos desafíos no son solo individuales. En muchos casos, se trata de barreras estructurales que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes rurales en la universidad pública. Reconocer las trayectorias académicas y pedagógicas del campesinado implica un acto político y ético que demanda una mirada más amplia, sensible y justa del sistema educativo. Cada paso dado, cada logro académico representa una manifestación de resistencia, dignidad y compromiso con el territorio.

Apostar por la educación en contextos rurales es una tarea transformadora que abre caminos para valorar, fortalecer y visibilizar las trayectorias educativas del campesinado. Solo así será posible avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa y verdaderamente incluyente.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*. Scribner.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jaramillo, J. (2022). ¿Qué es eso de la educación física? Consideraciones sobre la propuesta epistemológica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Kinesis*.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento*. Paidós.
- Malaguzzi, L. (1996). Los cien lenguajes del niño. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *Las cien lenguas de los niños: El enfoque de Reggio Emilia en la educación infantil* (pp. 3-11). Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Parlebas, P. (1990). *Elementos de sociología del deporte*. INSEP.
- Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Ariel.
- Sergio, M. (2005). *¿A educação física é uma ciência humana?* Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Tobón Correa, O. (2003). *El autocuidado, una habilidad para vivir. Hacia la Promoción de la Salud*, 8, 37-43. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/ba169e16-ce6a-460d-9c8b-1f760f5f79cd/full>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H. (1942). *La evolución psicológica del niño*. Paidós.

APRENDER DESDE LA TIERRA: EXPERIENCIAS EN LA COLOMBIA PROFUNDA

LEARNING FROM THE LAND: EXPERIENCES IN THE DEEP COLOMBIA

APRENDER A PARTIR DA TERRA: EXPERIÊNCIAS NA COLÔMBIA PROFUNDA

William David Rodríguez-Suárez¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Rodríguez-Suárez, W. D. (2025). Aprender desde la tierra: experiencias en la Colombia profunda. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22561. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22561>

Resumen

Este artículo presenta una experiencia desarrollada en una escuela rural en la vereda Las Palmas, municipio de Hato Corozal (Casanare), donde la Educación Física se resignifica como espacio pedagógico, cultural y comunitario. En el marco del modelo Escuela Nueva, se analizaron estrategias contextualizadas que integraron saberes locales, corporalidad, oralidad y territorio, resignificando el cuerpo como eje simbólico del aprendizaje. Los hallazgos destacan el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la inclusión de saberes llaneros en el currículo y la transformación del rol del estudiante como sujeto activo de conocimiento. El artículo propone una Educación Física situada, intercultural y crítica, que dialoga con la diversidad y aporta a la construcción de escuelas más pertinentes en la ruralidad colombiana.

Palabras clave: cuerpo; educación física; interculturalidad; educación rural; territorio

Abstract

This article presents an experience developed in a rural school in the village of Las Palmas, in the municipality of Hato Corozal (Casanare), where Physical Education is redefined as a pedagogical, cultural, and community space. Within the framework of the Escuela Nueva model, contextualized strategies were analyzed that integrated local knowledge, embodiment, orality, and territory, re-signifying the body as a symbolic axis of learning. The findings highlight the strengthening of a sense of belonging, the inclusion of llanero knowledge in the curriculum, and the transformation of the student's role into an active subject of knowledge. The article proposes a situated, intercultural, and critical Physical Education that engages with diversity and contributes to building more relevant schools for rural Colombia.

Keywords: body; physical education; interculturality; rural education; territory

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida em uma escola rural na vereda Las Palmas, município de Hato Corozal (Casanare), onde a educação física é resignificada como espaço pedagógico, cultural e comunitário. No âmbito do modelo Escola Nova, foram analisadas estratégias contextualizadas que integraram saberes

¹ Licenciado en Educación Física upn. wdrodriguez@upn.edu.co

locais, corporalidade, oralidade e território, ressignificando o corpo como eixo simbólico da aprendizagem. Os achados destacam o fortalecimento do sentido de pertencimento, a inclusão de saberes *llaneros* no currículo e a transformação do papel do estudante como sujeito ativo do conhecimento. O artigo propõe uma educação física situada, intercultural e crítica, que dialoga com a diversidade e contribui para a construção de escolas mais pertinentes na ruralidade colombiana.

Palavras-chave: corpo; educação física; interculturalidade; educação rural; território

INTRODUCCIÓN

En la vereda Las Palmas del municipio de Hato Corozal, en el departamento de Casanare, se lleva a cabo una experiencia educativa enraizada en la geografía, la cultura y los saberes propios del llano colombiano. En este territorio, parte de lo que algunos denominan la Colombia profunda, la Educación Física se vive como un espacio de encuentro entre cuerpos, memorias, tradiciones orales y prácticas comunitarias. Lejos de entenderse únicamente como un área orientada al desarrollo de habilidades motrices, esta disciplina se transforma aquí en una herramienta pedagógica que facilita el diálogo intercultural, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de conocimiento desde el cuerpo y el territorio.

La práctica docente en contextos rurales exige una constante resignificación del quehacer educativo. Enseñar en un aula multigrado bajo el modelo de Escuela Nueva, donde convergen estudiantes de preescolar a quinto en un mismo espacio, implica asumir la pedagogía como una práctica situada, flexible y adaptada al contexto. En este escenario, el cuerpo no es solo una entidad biológica, sino una construcción social cargada de significados simbólicos que emergen de la relación con el entorno y con los otros. Como lo afirma Détrez (2017), “el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra” (p. 11).

Este artículo nace de una experiencia de Investigación Acción Participativa, en la que el aula rural se convierte en un laboratorio vivo donde el conocimiento se construye de forma colectiva con los estudiantes, reconociendo su cotidianidad, sus costumbres y su visión del mundo. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cómo puede la Educación Física, en un contexto rural y desde un enfoque intercultural, fortalecer la identidad cultural y las prácticas pedagógicas?

Desde un enfoque cualitativo y participativo, esta propuesta busca analizar cómo los saberes corporales, el juego, la oralidad y el entorno natural se integran como mediaciones pedagógicas en la Educación Física, promoviendo una enseñanza que no solo transmite contenidos, sino que transforma, vincula y reconoce. Como señala Le Breton (2002), “las lógicas sociales y culturales atraviesan e impregnan

la corporeidad” (p. 98) y es desde esa inscripción que esta experiencia pretende generar procesos educativos más significativos, inclusivos y culturalmente pertinentes.

METODOLOGÍA

Como ya se mencionó, este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo desde la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso en el que la comunidad educativa no solo aporta información, sino que se convierte en coprotagonista del conocimiento. La IAP fue elegida porque permite articular experiencia, reflexión crítica y acción pedagógica, además, sitúa a los estudiantes y al docente en una relación horizontal de construcción conjunta. De acuerdo con Bourdieu (2000), las estructuras sociales se inscriben en los cuerpos y en la cultura a través del habitus, configurando relaciones de poder que atraviesan las prácticas sociales; desde esta perspectiva, se invita a pensar la investigación educativa como un ejercicio político que busca transformar y no solo describir realidades.

La investigación se realizó en la vereda Las Palmas, municipio de Hato Corozal (Casanare), en una escuela multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, con estudiantes desde preescolar hasta quinto. En este escenario, la Educación Física se asumió como un campo de resignificación, donde el cuerpo dejó de entenderse solo como un objeto biológico para convertirse en un constructo simbólico y social, profundamente entrelazado con el territorio y la vida comunitaria. Détrez (2017) lo expresa con claridad al afirmar que “el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra” (p. 54). Esta perspectiva fue central para orientar la manera como se interpretaron las prácticas pedagógicas y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

El proceso metodológico se organizó en tres momentos principales:

Diagnóstico participativo

La primera fase consistió en una inmersión prolongada en la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad. A través de observación participante, registros en diario de campo y relatos de vida de los

estudiantes, se identificaron prácticas, narrativas y significados relacionados con el cuerpo, el juego y el territorio. Este proceso reveló que el cuerpo en la ruralidad no puede comprenderse de forma aislada, sino en relación con los otros y con el entorno. Villamil (2005) sostiene que “el cuerpo propio nos inserta en un mundo donde existen otros sujetos corpóreos: el mundo intersubjetivo. En éste, mi cuerpo existe para el otro y el cuerpo del otro existe para mí” (p. 20). Bajo esta premisa, se asumió que la corporalidad de los niños y niñas de Las Palmas se construye a partir de su interacción con la familia, la comunidad y las prácticas culturales llaneras.

En esta etapa también se constató que el cuerpo, más que un vehículo biológico, constituye un espacio de comunicación y memoria, en coherencia con lo señalado por Le Breton (2002), para quien las lógicas culturales se inscriben en los cuerpos y les otorgan significados que trascienden lo físico. De ahí que el diagnóstico metodológico no se limitara a una descripción externa, sino a la comprensión del cuerpo como territorio vivo y cargado de sentidos.

Diseño e implementación pedagógica

Con base en los hallazgos iniciales, se diseñaron e implementaron actividades pedagógicas que integraban el currículo oficial con los saberes propios del territorio. El trabajo en clase se nutrió de juegos tradicionales, representaciones corporales y narrativas propias del llano. Así, por ejemplo, los estudiantes aprendieron sobre el sistema solar y las fases de la luna mediante movimientos corporales y juegos que evocaban el calendario de siembra en el territorio.

Este trabajo se fundamentó en la convicción de que el aprendizaje corporal es integral y no puede reducirse a la repetición de gestos técnicos. Como señalan Carballo y Crespo (2003), “el hombre es cuerpo porque corporalmente siente, piensa, se mueve, se relaciona” (p. 231). La práctica pedagógica se convirtió entonces en una oportunidad para que los estudiantes pensarán, imaginarán y comprendieran conceptos abstractos a partir de su propia experiencia corporal. Rodríguez *et al.* (2010) complementan esta idea al afirmar que “todo movimiento humano tiene un propósito y su realización contiene un significado” (p. 52), lo que justifica que el juego y la dramatización fueran herramientas centrales en la enseñanza.

De esta forma, el cuerpo fue asumido como mediador del conocimiento y no como simple instrumento de ejecución. Sandoval y Capera (2017) ayudan a entender este cambio al plantear que los giros culturales y políticos en América Latina han permitido repensar las prácticas sociales y pedagógicas, reconociendo que los cuerpos no son neutros, sino que reflejan memorias, luchas y resistencias. En este sentido, cada práctica pedagógica realizada con los estudiantes fue también un acto de resignificación cultural.

Sistematización y reflexión colectiva

El tercer momento se centró en la sistematización de la experiencia mediante diarios de campo, producciones orales de los estudiantes y espacios de diálogo reflexivo. A diferencia de evaluaciones tradicionales, este proceso buscó producir comprensiones colectivas, donde los estudiantes pudieran reconocer las transformaciones en su forma de habitar el cuerpo y el territorio.

Este enfoque dialoga con la propuesta de Maturana (2003), quien recuerda que “la realización de la producción de sí mismo como sistemas moleculares constituye el vivir” (p. 86), lo cual significa que la educación debe entenderse como un proceso vivo y en constante recreación. De igual forma, se retoma lo planteado por Cervantes Sánchez y García Huerta (2019), quienes afirman que “detrás de uno hay otros que no son yo, y que gracias a ellos uno existe como es” (p. 113). Esto refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso relacional, donde la identidad se construye en el encuentro con los otros y con la comunidad.

Finalmente, la metodología permitió que la escuela se convirtiera en un laboratorio vivo de investigación y acción pedagógica, donde el cuerpo se entendió como un eje simbólico y el territorio como escenario educativo. Tal como plantean las perspectivas decoloniales (Sandoval y Capera, 2017), este tipo de experiencias permiten superar visiones homogéneas de la educación e integrar saberes ancestrales, campesinos y comunitarios en diálogo con el currículo oficial.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que la Educación Física, cuando se contextualiza en territorios rurales, adquiere un sentido

pedagógico y cultural que va mucho más allá del entrenamiento técnico o la preparación física. En la experiencia desarrollada en Las Palmas, el cuerpo dejó de ser visto como objeto de control o medición y se convirtió en un sujeto de expresión, comunicación y memoria. Esto coincide con lo planteado por Parlebas (2001), quien sostiene que la acción motriz debe entenderse como una forma compleja de interacción que construye significados a través del juego y del vínculo con los otros.

En este marco, el cuerpo se resignifica como un territorio simbólico y enigmático, cargado de memorias y significados. Como lo plantea Le Breton (2002), “las lógicas sociales y culturales atraviesan el cuerpo” (p. 99) lo cual nos recuerda que cada gesto, cada movimiento y cada práctica corporal está atravesada por contextos históricos y sociales. De forma similar, Duch (en Solares *et al.*, 2008) describe el cuerpo como un “territorio enigmático desde el que dimensionamos el mundo” (p. 26), afirmación que se evidenció cuando los estudiantes incorporaron versos llaneros, poemas o dramatizaciones de las faenas diarias en sus aprendizajes. Estas prácticas mostraron que el conocimiento académico se volvía significativo solo cuando se entrelazaba con sus experiencias culturales y cotidianas.

De hecho, la interculturalidad emergió como un eje fundamental en la práctica pedagógica. Según Medina (2002), la interculturalidad en educación no consiste únicamente en reconocer la diferencia, sino en habitarla en el aula, integrando saberes diversos en el proceso formativo. En este sentido, los versos, cantos y relatos campesinos no fueron elementos decorativos, sino recursos pedagógicos que dotaron de sentido las clases y reafirmaron a los estudiantes como portadores de conocimiento legítimo. Esta mirada se alinea con lo que Walsh (2007) denomina una ética del reconocimiento, entendida como una propuesta de vida que exige descolonizar la escuela y transformar sus contenidos y relaciones, para que la diversidad cultural no sea tolerada, sino asumida como potencia pedagógica.

Los hallazgos también muestran que el aprendizaje corporal no puede reducirse a lo físico, sino que abarca lo emocional, lo social y lo comunitario. Orrego (2007) afirma que el aula de Educación Física puede convertirse en un espacio para la alteridad y

el reconocimiento mutuo, donde los estudiantes buscan ser vistos y escuchados. En Las Palmas, las clases fueron justamente eso: escenarios donde los niños y niñas no solo aprendieron, sino que también se reconocieron como parte de un colectivo y fortalecieron el tejido social mediante el juego, la oralidad y el trabajo conjunto.

Desde el pensamiento complejo, Morin (2001) plantea que la educación debe abordar la interdependencia entre individuo, sociedad y naturaleza. Este planteamiento se reflejó con claridad en la experiencia, pues el juego, el movimiento y la oralidad sirvieron de puentes entre el conocimiento escolar y el campesino. Por ejemplo, el aprendizaje de las fases de la luna o del sistema solar no se dio de manera abstracta, sino vinculado al calendario de siembra y a las prácticas agrícolas de la comunidad. Así, lo académico se articuló con lo territorial, lo que permitió que los estudiantes se reconocieran en lo que aprendían y construyeran autoestima cultural.

La reflexión compartida con los estudiantes durante la sistematización también confirma lo señalado por Maturana (2003), cuando afirma que “vivir es un proceso de realización continua de una organización autopoietica, en la cual el sistema se produce a sí mismo” (p. 85). En efecto, aprender desde la tierra no fue solo una estrategia metodológica, sino una práctica vital de autoconstrucción y de creación colectiva de sentidos. En línea con lo que señalan Cervantes Sánchez y García Huerta (2019), la identidad individual no se produce en aislamiento, sino que está profundamente entretejida con las experiencias, afectos y saberes de los otros, algo que fue palpable en las narrativas estudiantiles y en la forma como resignificaron su relación con el territorio.

En conclusión, esta discusión permite reafirmar que la Educación Física en contextos rurales puede convertirse en un espacio de resistencia, creación y transformación. Détrez (2017) advierte que el cuerpo es una construcción social cargada de simbolismos; por su parte, Villamil (2005) lo entiende como una experiencia intersubjetiva, y Sandoval y Capera (2017) recuerdan que los giros decoloniales en América Latina invitan a pensar los cuerpos como espacios de memoria y resistencia. Esta investigación muestra que, al articular cuerpo, territorio y saberes locales, la escuela rural se transforma en un lugar

donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se vive, se siente y se resignifica colectivamente.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se construyeron a partir del trabajo pedagógico diario, la sistematización de experiencias en el aula y la reflexión compartida con los estudiantes. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa, los hallazgos no emergen como productos aislados del análisis del investigador, sino como comprensiones colectivas que dan cuenta de los cambios, aprendizajes y resignificaciones generadas en el proceso educativo.

Uno de los principales resultados fue la reconfiguración del cuerpo como sujeto de aprendizaje, en contraposición a su visión tradicional como mero ejecutor de habilidades físicas. En el aula rural, el cuerpo de los estudiantes se convirtió en medio expresivo, canal de conocimiento y archivo de memoria viva. A través del juego, la dramatización y las representaciones simbólicas del movimiento, los niños y niñas empezaron a entender conceptos abstractos desde su experiencia sensorial. Esta resignificación se evidenció cuando los estudiantes representaban corporalmente la rotación y traslación de la tierra, o imitaban con sus cuerpos los efectos de la luna en la agricultura, acciones que revelaban cómo el cuerpo se convertía en vehículo de comprensión y no solo en instrumento de ejecución.

Otro resultado destacado fue la integración de saberes culturales locales al currículo escolar, lo cual permitió establecer una relación directa entre el conocimiento académico y las prácticas del entorno. Los versos llaneros, los poemas, las canciones y los relatos orales propios del llano dejaron de ser expresiones externas al aula para convertirse en recursos pedagógicos. Esta apropiación resignificó los contenidos escolares y dotó de valor los saberes de los estudiantes, quienes reconocieron en sus costumbres y en su cotidianidad elementos útiles para aprender y enseñar. La creación de poemas sobre fenómenos naturales, sobre la historia del país o territorio, sobre el vivir rodeado de naturaleza o los versos que explicaban las labores diarias del campo fueron evidencias claras de cómo los lenguajes del territorio se integraron al proceso de enseñanza-aprendizaje, validando

formas de expresión que tradicionalmente han sido excluidas del ámbito escolar.

El tercer resultado relevante fue el fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad a través del movimiento. Las clases de educación física, desarrolladas en contacto directo con el entorno natural —el patio de tierra, los potreros que rodean el aula y la cancha improvisada— se transformaron en espacios de apropiación del territorio, donde los estudiantes no solo se reconocían a sí mismos, sino también a su comunidad y a sus raíces. Las caminatas para llegar a clase por los potreros, por calles de tierra, las narrativas sobre la faena del llano y el uso de instrumentos y versos tradicionales durante las sesiones fueron elementos que nutrieron el proceso pedagógico con sentido de arraigo. Como resultado, se fortaleció la autoestima cultural de los estudiantes, quienes comenzaron a identificarse no solo como aprendices de contenidos escolares, sino como portadores de saberes y tradiciones propias.

Estos hallazgos muestran que cuando el cuerpo, el lenguaje y el entorno se integran en la experiencia educativa, se produce un aprendizaje más profundo, significativo y transformador. La Educación Física, al vincularse con el territorio y con la cultura, se convierte en un lugar de encuentro entre lo académico y lo popular, entre el saber instituido y el saber vivido, generando procesos educativos que no solo enseñan, sino que también dignifican.

CONCLUSIONES

Esta investigación mostró que la Educación Física, cuando se contextualiza en los territorios rurales y se nutre de los saberes locales, se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para el fortalecimiento de la identidad, el reconocimiento cultural y la transformación educativa. En la vereda Las Palmas del municipio de Hato Corozal, enseñar desde el cuerpo significó mucho más que moverlo: fue darle voz, memoria y sentido en diálogo con el entorno y la comunidad.

El enfoque investigativo hizo posible que los estudiantes dejaran de ser receptores pasivos de contenidos escolares para convertirse en protagonistas activos de su aprendizaje. Los versos, los juegos tradicionales, las expresiones orales y las prácticas

campesinas no fueron añadidos decorativos, sino parte fundamental del proceso de enseñanza, que revelaron la capacidad de la escuela para dialogar con la vida y con la cultura.

Uno de los principales aportes de esta experiencia fue mostrar que el cuerpo, lejos de ser una entidad neutra, es un espacio de inscripción simbólica donde convergen emociones, conocimientos y memorias. Educar desde el cuerpo y con el cuerpo implicó abrir espacios para que los estudiantes sintieran, expresaran, crearan y se reconocieran en lo que hacían, promoviendo una pedagogía que integra lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo cultural.

Asimismo, se fortalece el sentir de que la Educación Física puede ser un puente entre el saber académico y el saber del territorio, el cual contribuye a resignificar el currículo desde una mirada intercultural. En un país como Colombia, marcado por la diversidad y la desigualdad, estas experiencias abren caminos para una educación más justa, que valore las voces de las comunidades rurales y reconozca sus aportes como fundamentales en la construcción del conocimiento escolar.

Finalmente, esta investigación deja abierta la necesidad de seguir explorando formas de articulación entre la escuela, el cuerpo y el territorio. Enseñar desde la tierra, desde las prácticas vivas de las comunidades, no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que transforma las relaciones que los sujetos establecen con su propio contexto. En este sentido, la Educación Física se proyecta no solo como una disciplina del movimiento, sino como un acto político de resistencia y cultural que puede sembrar semillas de transformación en las aulas rurales de la Colombia profunda.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Carballo, C. y Crespo, B. (2003). Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva*, 21(1), 229-247.
- Cervantes Sánchez, R. M. y García Huerta, D. (2019). Construcción de sociedades más incluyentes. Una propuesta desde los sujetos. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (15).
- Détrez, C. (2017). *La construcción social del cuerpo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Maturana, H. (2003). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Tercera Cultura.
- Medina, X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts, educación física y deportes*, 68, 18-23.
- Morin, E. (2001). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Unesco.
- Orrego, J. (2007). La alteridad en la educación física. Una posibilidad de reconstrucción del tejido social. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 12(112), 1-3.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades*. Léxico Praxeología Motriz. Julio: Paidotribo.
- Rodríguez, A., Pachón, J., Morales, L., Martín, J. y Chinchilla, V. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Ministerio de Educación Nacional.
- Sandoval, E. y Capera, J. (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. *Revista FAIA*, 6(28), 1-30.
- Solares, B., Lavaniegos, M., Capdevila, M. y Duch, L. (2008). *Lluís Duch: Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Villamil Pineda, M. Á. (2005). Fenomenología del cuerpo humano. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26(92), 7-26. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2005.0092.01>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, (48), 25-35.

UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA EN LA ESCUELA RURAL

A LOOK AT INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS

UM OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA ESCOLA RURAL

Wilson Quiroga-López¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Quiroga-López, W. (2025). Una mirada desde la educación física inclusiva en la escuela rural. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22562. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22562>

Resumen

Este texto está encaminado a participar en la “Payacuar de la educación Física” organizada por la Universidad Pedagógica Nacional, un encuentro pedagógico y un intercambio de saberes que nos brinda la universidad, para dialogar en torno a varios campos temáticos, en lo personal el Urdimbre (campo temático) es construcción, desarrollo y reconocimiento del currículo de la Educación Física desde y para la Colombia profunda.

Lo abordé desde “Una mirada desde la educación física inclusiva en la escuela rural”. Es un breve relato y experiencia sobre el protagonismo de la educación física inclusiva en la escuela rural, sus contratiempos, sus desafíos, pero también sus aciertos y sus compromisos.

Palabras clave: currículo; educación física; inclusión; ruralidad

Abstract

This presentation is aimed at participating in the “Payacuar of Physical Education” organized by the Universidad Pedagógica Nacional, a pedagogical meeting and an exchange of knowledge that the university offers us, to dialogue around various thematic fields. Personally, the Urdimbre (thematic field) is construction, development and recognition of the Physical Education curriculum from and for deep Colombia.

I addressed it from “A View from Inclusive Physical Education in Rural Schools,” it is a brief story and experience about the prominence of inclusive physical education in rural schools, its setbacks, its challenges, but also its successes and its commitments.

Keywords: curriculum; physical education; inclusion; rurality

Resumo

Esta apresentação tem como objetivo participar do “Payucar de Educação Física” organizado pela Universidad Pedagógica Nacional, um encontro pedagógico e de troca de conhecimentos que a universidade nos oferece,

1 Coordinador, Institución Educativa Departamental Puerto Bogotá. coordinador@iedpuertobogota.edu.co

para dialogar em torno de diversos campos temáticos. Pessoalmente o Urdimbre (campo temático) é construção, desenvolvimento e reconhecimento do currículo de educação física desde e para o coração da Colômbia.

Eu abordei isso a partir de “Uma perspectiva da educação física inclusiva em escolas rurais”. É um breve relato e experiência sobre a importância da educação física inclusiva nas escolas rurais, seus retrocessos, seus desafios, mas também seus sucessos e seus compromissos.

Palavras-chave: currículo; educação física; inclusão; ruralidade

INTRODUCCIÓN

Hablar de la Colombia profunda es ir más allá de las zonas urbanas, como decía el padre José María Vélaz, es empezar donde termina el asfalto, a muchos de los actores escolares (estudiantes, padres de familia y docentes) solo los conocemos por ser víctimas de la violencia, de la corrupción y varios por su extrema pobreza, sin fuentes de empleo, sin centros de salud, sin inspecciones de policía, sin plaza de mercado, unos incluso hasta sin capilla. Pero hay algo que todas las veredas tienen, y es una escuela rural, donde cada día madrugan unos guerreros llamados profesores, para mí Maestros, que aportan con su esfuerzo a mejorar esta Colombia profunda.

Desde este ámbito, los invito a que demos una mirada a esta educación rural desde la educación física y al papel inclusivo que cumple ante esta realidad educativa.

Empecemos con la expresión *educación inclusiva*, muchos de nosotros automáticamente la relacionamos con diversidad, equidad, integración, unificación, igualdad, derecho fundamental, entre otros términos.

Otros buscarán un concepto legal como, por ejemplo, el Decreto 1421 de 2017, expedido el 27 de agosto, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

De acuerdo con Arnaiz (2005), la diversidad en el ámbito educativo implica un carácter dinámico y abierto, ya que responde a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. Estamos ante un mundo multicultural, diversidad de pensamientos, diversidad de opiniones e ideologías, también diversidad de problemáticas de toda índole; para Miguel Ángel Santos Guerra (2003), “No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión” (p.).

Pero tenemos que ver la educación inclusiva más allá de un decreto, más allá de un concepto personal, de uno o varios autores, donde la educación física juega un papel importante y principal, me voy con el concepto de Melania Monge y María de los Ángeles Monge (2009). La educación física inclusiva tiene como objetivo fundamental, mejorar la calidad de

vida de todos y todas las participantes, mediante el desarrollo de competencias físicas, motoras y espaciales que permitan mejorar su salud, seguridad y autonomía personal, entre otras.

Entonces debemos partir de que la educación física, ayer, hoy y mañana, será el mejor socio de cualquier establecimiento educativo, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en pro de una educación inclusiva de calidad; ya que, gracias a la educación física, los y las estudiantes desarrollan y expresan sus cualidades motoras, destrezas deportivas, su sociabilidad, sus sentimientos y emociones, poniendo en práctica sus valores, su trabajo en equipo, su rol colaborativo y liderazgo.

Los invito a reflexionar sobre este conjunto desde la perspectiva de una Colombia profunda, enfocándonos desde el ámbito de la escuela rural.

Es fundamental dejar a un lado los avances tecnológicos, la variedad de recursos didácticos que lastimosamente la escuela rural no tiene, centrémonos en el maestro que, con dedicación y creatividad, adapta el currículo a su contexto. Este maestro busca promover la equidad y la igualdad para todos sus estudiantes, enfrentado desafíos con ingenio y compromiso.

DESARROLLO

Tengo la fortuna de ser docente de educación física, viví la experiencia desde el grado transición, pasando por básica primaria y secundaria, hasta educación media, en la zona urbana en los sectores menos favorecidos. Esta experiencia fue muy significativa, laboraba para una fundación de educación popular de carácter privado, la cual contaba con convenios y concepciones con el Estado. Lo que considero más positivo para mi quehacer docente, fue participar en la unificación curricular del área de educación física, en el año 2001, tanto en Bogotá como en los demás centros educativos de todo el país a cargo de esta fundación.

El sistema que se utilizó es conocido como SAC (Sistema de Articulación Curricular), pero lo realmente interesante es que se unificaron criterios entre todos los docentes de educación física, en torno al plan de estudios, perfil del estudiante, metodología y didáctica, y evaluación, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades del estudiante.

Viene la experiencia de pasar de lo urbano a lo rural, primero con el rol de coordinador y luego de rector. El primer reto al que me enfrento como directivo docente es el equipamiento del aula de educación física, el cual es casi nulo, unos pocos balones en mal estado, al igual que unos conos y aros. Como coordinador sentí frustración, como rector pude gestionar algunos elementos. Quiero mostrar lo que percibo de la educación física en las zonas rurales y por qué la llamo Educación Física inclusiva.

Divido la escuela rural en dos: la primera, la escuela multigrado, una sola docente para varios estudiantes de varios grados, tanto de primaria como de básica secundaria. Los docentes de estas escuelas imparten todas las asignaturas, incluida educación física; esta asignatura se convierte en ejercicios sencillos, juegos tradicionales y un poco de actividad física, si así podemos llamar al “partido de fútbol o baloncesto”.

Esta segunda escuela rural, donde hay varios docentes, aunque muchas veces hay grados mezclados por la cantidad de estudiantes, suele tener la básica secundaria y media. Aquí el docente, además de impartir Educación Física, tiene que enseñar otras asignaturas como Artística o Informática para completar su carga laboral. También se pueden encontrar dos tipos de docentes (que también se ven en la región urbana): al primer docente lo llamo el balón, porque aun siendo docente licenciado en educación física, les da un balón a sus estudiantes para que jueguen, sin ningún tipo de fundamentación, solo espera que se termine la clase para pasarle el balón al otro curso.

Está el segundo docente, el que no se conforma con dar lo necesario, sino que sale de su zona de confort para brindarle retos a sus estudiantes; pese a que no cuenta con muchos implementos, vincula el contexto, trae la naturaleza como recurso didáctico y la convierte en un escenario para explorar, desarrollar y potenciar las cualidades físicas y motoras de sus estudiantes, transformando el currículo.

Quiero enfatizar en este segundo docente de educación física, refiriendo lo que nos dice Gomendio (2000):

Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el completo desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar aptitudes

físicas, intelectuales y morales mediante la educación física y deporte queda garantizado tanto en el marco del sistema educativo como en los demás aspectos de la vida social. (p.)

Ese docente que hace valer ese derecho, que ve las adversidades como retos y el medio como herramienta didáctica, que no empobrece al estudiante, no lo relega por ser rural, por el contrario, lo enaltece desde su clase, transformando el currículo en pro del bien del estudiante, ejerce lo que yo llamo educación física inclusiva.

Si la inclusión educativa se centra en buscar las formas de apoyar las cualidades y necesidades de las personas que integran una comunidad educativa, es necesario que los docentes pongan en práctica en su quehacer diario una serie de valores y estrategias de enseñanza acordes a estas demandas. (Soto, 2003, p.)

Me apoyo en el concepto de inclusión de Alexander Zarto (comunicación personal, 2024), quien define la inclusión como el esfuerzo de la sociedad por garantizar que todos sus miembros gocen plenamente de sus derechos. Aunque el concepto parece sencillo, se vuelve complejo al reconocer que los individuos se caracterizan por su diversidad. La diversidad, entendida en términos amplios, nos invita a reflexionar sobre las diferencias que distinguen a las personas en múltiples dimensiones: pensamiento, sexualidad, situación económica, capacidades físicas y mentales, entre otras. Según el Decreto 230 de 2002:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, 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. (MEN, 2008)

Hoy tenemos que concebir el currículo más allá de este decreto, ya que es un instrumento fundamental para la inclusión, social, étnica, ideológica, física, cognitiva, entre otras. Nos permite ver con los lentes curriculares el antes, el ahora y proyectar el mañana, para tener el estudiante que queremos, pero para llegar a esa meta debemos trazar un derrotero.

Para llevar a buen término este sueño, el docente debe asumir un trabajo arduo, en el que el contexto

del estudiante sea una prioridad. Esto implica atender sus necesidades y anhelos, respetar su cultura y sus creencias, así como acompañar el desarrollo de sus debilidades y el fortalecimiento de sus potencialidades.

Sin embargo, esta tarea no recae solo en el docente de educación física; requiere un trabajo mancomunado de todo el cuerpo docente, con el apoyo y liderazgo del equipo directivo, pues es a través de los esfuerzos colectivos que se alcanzan resultados significativos.

La formación académica en educación física, aunque valiosa, puede resultar insuficiente si no se traduce en una comprensión profunda de la realidad social de nuestro país. Tener una tesis reconocida, así como títulos de maestría y doctorado, no garantiza un impacto significativo en las comunidades rurales que Alfredo Molano describe como olvidadas y marginales. Enfrentar estas realidades exige más que conocimientos teóricos; se necesita una conexión auténtica con las personas y sus contextos, donde a menudo un simple balón puede ser el primer paso para establecer un vínculo y generar cambios, pero esto solo depende de cómo lo utilice el licenciado de educación física, si solo lo da a conocer como un balón para que su clase pase rápido, o realmente como una herramienta pedagógica.

CONCLUSIÓN

Considero que poder dialogar y reflexionar acerca de la educación física inclusiva en la escuela rural y enfrentar sus retos desde la experiencia personal, es enriquecedor para cualquier maestro de educación física, pero esto lleva una gran responsabilidad, donde sale a flote el ingenio y la creatividad del maestro, su compromiso social, la capacidad de transformar el currículo, de generar propuestas en pro de la igualdad la equidad y una educación de calidad para todos.

La educación física ha evolucionado considerablemente, en especial lo que tiene que ver con metodologías, didácticas, evaluación, procesos, organización y posicionamiento. Todo esto gracias a los esfuerzos de

universidades que le han apostado a esta licenciatura, con aportes científicos y tecnológicos, respetando y manteniendo su esencia.

El compromiso ahora es del licenciado en educación física, llevar a cabo todo este conocimiento adquirido a las aulas de clase, como lo define Coto (2007, p. 4), “aquella en la que el docente, estructure toda una estrategia metodológica, desde la cual logre alcanzar el cumplimiento de objetivos previamente definidos, indistintamente del escenario”. Bien sea en el escenario de las zonas urbanas, o en las zonas rurales, debe tener la capacidad y el compromiso para impartir su cátedra en el escenario que le toque.

Finalizo esta urdimbre, mencionando posibles futuras líneas de trabajo: realizar un currículo para las escuelas rurales con ayuda de varios docentes de educación física, que tengan la experiencia de campo, luego ubicar un grupo base para implementar este currículo y ver los resultados. Otra opción es llevar a cabo una investigación acerca del perfil que debe tener un docente de educación física inclusiva.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad*. EUNED.
- Coto, E. (2007). *Tratando las actividades físicas en el medio natural, a través de la educación física escolar*. II Convención Internacional de Actividades Físicas y Deporte (Afide), Universidad Manuel Fajardo, La Habana, Cuba.
- Monge, M. y Monge, M. de los Á. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes: la clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 115-136.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN, 2008). El Decreto 230 de 2002. *Altablero*, (4), enero-marzo. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Santos Guerra, M. (2003). *Equidad, diversidad e inclusión: Didáctica y organización escolar*. Universidad de Málaga.
- Soto, F. J. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda la sociedad. *Revista Educación*, 27(1), 73-81.

LA REMEMBRANZA DE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS DE SU INFLUENCIA EN EL EVENTO ACADÉMICO DEL PAYACUAR 2024

REMEMBERING CURRICULUM DEVELOPMENT: ANALYSIS OF ITS INFLUENCE ON THE PAYACUAR 2024 ACADEMIC EVENT

A REMEMORAÇÃO DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE SUA INFLUÊNCIA NO EVENTO ACADÊMICO PAYACUAR 2024

Vladimir Reyes-Romero¹ 

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Reyes-Romero, V. (2025). La remembranza de la construcción curricular: análisis de su influencia en el evento académico del Payacuar 2024. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e23935. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-23935>

Resumen

El escrito es una reflexión de la labor académica en el PCLEF (Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física), que aborda el excitante ambiente académico de los últimos años, la fuente de inspiración es el discurso del presidente en la posesión de la defensora del Pueblo, Iris Marín en septiembre del 2024, donde surge la palabra remembranza. Este recordar en el PCLEF reconoce el trabajo de tres mujeres visionarias que desde su capacidad creativa e intelectual crearon el novedoso currículo y mirada para la educación física, permitiendo el surgimiento de una nueva generación de profesionales y de escenarios académicos que dinamizan la mirada de este campo de conocimiento.

La palabra remembranza es la acción y el resultado del verbo recordar, originario del latín *rememorare* que se integra con el prefijo regresivo “re” y “memorare”, en el sentido de recordar. Una remembranza es un recuerdo en la memoria o es llamado a la mente por acciones que están alrededor, es una evocación, es una palabra poco usual, que fonéticamente posee fuerza y sutileza, que evoca algo que va más allá de la memoria, pues su significado evoca la nostalgia reflexiva inherente en los seres humanos, siendo inspiración de los artistas.

Palabras clave: Colombia profunda; complejidad; memoria histórica; mujeres líderes; remembranza

Abstract

The writing is a reflection on the academic work in the PCLEF (Curricular Project for a Bachelor’s Degree in Physical Education), which addresses the exciting academic environment of recent years. The source of inspiration is the speech of the president at the inauguration of the Ombudsman, Iris Marín, in September 2024, where the word “remembrance” arises. This remembering in the PCLEF acknowledges the work of three visionary women who, through their creative and intellectual capacity, created the innovative curriculum and perspective for physical education, allowing the emergence of a new generation of professionals and academic settings that energize the perspective of this field of knowledge.

¹ Doctor en Educación, Universidad Central de Nicaragua. Docente tiempo completo ocasional. vreyes@pedagogica.edu.co

The word “remembrance” is the action and result of the verb “to remember,” originating from the Latin “rememorare,” which integrates the regressive prefix ‘re’ and ‘memorare,’ in the sense of recalling. A remembrance is a memory in the mind or is called to the mind by surrounding actions, it is an evocation, it is a

Keywords: deep Colombia; complexity; historical memory; women leaders; remembrance

Resumo

O escrito é uma reflexão sobre o trabalho acadêmico no PCLEF (Projeto Curricular Licenciatura em Educação Física), que aborda o excitante ambiente acadêmico dos últimos anos, a fonte de inspiração é, o discurso do presidente na posse da defensora do Povo, Iris Marín, em setembro 2024, onde surge a palavra comemoração. Este lembrar no PCLEF reconhece o trabalho de três mulheres visionárias que a partir de sua capacidade criativa e intelectual criaram o inovador currículo e a nova perspectiva para a educação física, permitindo o surgimento de uma nova geração de profissionais e de cenários acadêmicos que dinamizam a visão deste campo de conhecimento.

A palavra lembrança é a ação e o resultado do verbo lembrar, originário do latim rememorare que se integra com o prefixo regressivo “re” e “memorare”, no sentido de recordar. Uma comemoração é uma lembrança na memória ou é chamada à mente por ações que estão ao redor, é uma evocação, é uma palavra pouco usual, que foneticamente possui força e sutileza, que evoca algo que vai além da memória, pois seu significado evoca a nostalgia reflexiva inerente nos seres humanos, sendo inspiração para os artistas.

Palavras-chave: Colômbia profunda; complexidade; memória histórica; mulheres líderes; comemoração

*Poder disfrutar de los recuerdos
de la vida es vivir dos veces.*

MARCO VALERIO MARCIAL
Poeta romano

INTRODUCCIÓN

La remembranza se dio en la alocución del presidente Gustavo Petro, durante el discurso de posesión de la defensora del Pueblo, Iris Marín, en Nuquí, Chocó, el 30 de agosto del 2024. En la alocución, el presidente aclara por qué no asistió a la cita con el magistrado Gerson Chaverra Castro, presidente de la Corte Suprema de Justicia en Quibdó:

(...) en Quibdó (...), si se recorre hacia atrás en la historia seguramente encuentra las cadenas de la esclavitud. La esclavitud, quizás, es uno de los peores horrores que ha vivido la humanidad, antigua, antes de los pueblos derrotados surgía, pero revivida de una manera tan anacrónica en la modernidad misma, cuando empezábamos a hablar de libertad, igualdad y fraternidad. (Canal FOCUS NOTICIAS, 2024, 15m15s)

Ello invita a reflexionar sobre cómo la libertad ha sido vilipendiada en el territorio de Colombia y se conserva con nuevas estrategias, pero con el mismo fin. Además, hace la siguiente referencia:

en Cartagena, Popayán, (...) se vendían los seres humanos encadenados, hombres y mujeres traídos a la fuerza por centenares de miles de sus tierras, de sus lugares, separados a la fuerza de sus hijos, de sus hijas, de los lugares que amaban, de sus pájaros, de sus animales, de su manera de vivir, de su cultura a la fuerza y sin ningún derecho que lo pudiera permitir, trasladados a los barcos del hambre como si fuesen animales de trabajo para venir aquí a llenar de codicias, los bolsillos de quienes dominaban estas tierras (...). (Canal FOCUS NOTICIAS, 2024, 17m03s)

Es de recordar que cerca de la Puerta del Reloj, también conocida como Boca del Puente, entrada al centro histórico de Cartagena, los españoles negociaban la venta legal de negros y, paradójicamente, cerca de allí se da el primer lugar de independencia de América, en San Basilio de Palenque, “en un punto de seres humanos negros y negras, entre sus tambores, entre sus bailes, entre su frenesí, entre su poderío

cultural se acuñó la palabra libertad en Colombia” (Canal FOCUS NOTICIAS, 2024, 20m15s).

Lo anterior, gracias a un joven africano traído a las malas a estas tierras, Benkos Biohó o Domingo Biohó, quien fue el líder de la rebelión de esclavos cimarrones en el Nuevo Reino de Granada en el siglo XVII, logró su libertad y se convirtió en rey del pueblo libre de San Basilio de Palenque.

En la misma alocución, se hace referencia a otro hombre negro, el militar y marino José Prudencio Padilla López, a quien el presidente Petro nombra como un “hijo de negro y de indígena wuayuu, propiamente un colombiano de la Colombia profunda” (Canal FOCUS NOTICIAS, 2024, 23m05s), quien dirigió la batalla naval en Maracaibo, la cual sellaría la Independencia de Colombia. Al respecto se hace énfasis en que:

La historia cambió de un momento a otro. A Benkos Biohó se le olvidó, no se le enseñó en las escuelas, a los hombres que mayoritariamente fueron parte del Ejército Libertador, de color cetrino, sin botas, descalzos, en alpargatas, sin camisa, los sin camisa, de colores negros y oscuros, los que hicieron la libertad de Colombia. Se les olvidó. Al general José Prudencio, Mariscal José Prudencio Padilla lo fusilaron por negro. (Canal FOCUS NOTICIAS, 2024, 25m56s)

Petro recalca que no solo los negros sufrieron la esclavitud, las mujeres también fueron sometidas a una esclavitud permanente, obligándolas a obedecer al hombre en silencio, a servirle, a cocinarle, a lavarle. De esta manera, se aprecia que algunos grupos poblacionales y la mujer fueron sometidos al servicio de los demás, desconociendo su importancia como seres humanos de la nación.

De allí que, el objetivo del escrito sea el reconocimiento de la historia no contada del país y su relación con las mujeres líderes del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PCLEF) como motivantes de la nueva generación de profesionales de la Educación Física y de escenarios académicos que dinamizan la mirada actual de este campo de conocimiento.

DESARROLLO

Con la imposición sobre las tierras de América, la mujer, desde la mirada occidental, es minimizada frente al hombre: se la califica como débil y pasiva, con menor fuerza, destinada al placer y sometida a la

autoridad masculina. En este marco, la educación de la mujer se concibe al servicio del hombre y para alcanzar la perfección que Rousseau soñaba para el “Emilio”. Desde esta lógica, las mujeres pueden llegar a ser consideradas cultas, pero no aptas para las ciencias duras ni para la filosofía, debido a una “debilidad intrínseca de su raciocinio”. Así, la mujer es la dueña de la casa, pero el hombre lo es del mundo.

Ahora bien, en el ejercicio político del presidente, durante la posesión de la defensora del pueblo, Iris Marín, da una gran responsabilidad a la mujer: se la convoca a limpiar las banderas que llevaba el patriarcado, a rehacerlas, volverlas a coser y sanar sus heridas; y, como mujeres, a bañarlas de amor y de besos, para levantarlas con la dignidad de una nación en la que se respete al ser humano.

Y es allí, precisamente, donde emana la remembranza, pues el señor presidente hace alusión a la importancia de las mujeres tanto en los cargos públicos como en la reconstrucción del país y en la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Esas banderas a media asta fueron tomadas por tres grandes mujeres, Mariela Herrera, Claudia Mallarino y Judith Jaramillo, en el 2004, quienes desde su sapiencia y visión vanguardista se aventuraron a crear una propuesta curricular para la formación de educadores físicos del siglo XXI, lo que se concretó como PCLEF.

Por ese mismo tiempo, la Facultad de Educación Física apostó por la creación de dos licenciaturas más: la Licenciatura en Deporte y la Licenciatura en Recreación. Este hecho dio pie a reflexionar sobre el campo específico de la Educación Física y aquello que debía diferenciarla de las otras dos licenciaturas, sin que ello implicara un distanciamiento excesivo entre ellas. En consecuencia, emergieron temas como la experiencia corporal, las prácticas corporales, los campos de formación, la corporalidad, la corporeidad, el cuerpo como construcción social y la educación física como hecho y práctica social.

La novedosa propuesta hace una profunda crítica a la lógica de la ciencia moderna —el positivismo, la fragmentación del conocimiento, el dualismo de la vida, el pensar al ser humano hecho máquina—, donde se desconoce lo biológico y pasa el hombre a ser amo y señor de la naturaleza para torturarla y destruirla hasta que ella divulgue la verdad (Capra, 2012; Des-

cartes, 2007; Maturana y Varela, 1995), donde los procesos desarrollados en las aulas consisten en la aplicación de principios científicos construidos y pre-elaborados por expertos, que por lo general están distantes de la práctica educativa.

El PCLEF reconoce que la labor docente, más que una técnica, es un arte, es decir, una tarea de carácter complejo y cargada constantemente de diversos conflictos, como el conocimiento propio del docente, la concepción de enseñanza, el momento histórico, la política, etc. En este sentido, la labor docente se encuentra mediada por la experiencia práctica y la reflexión constante en los diferentes contextos de trabajo, en donde es indispensable el tiempo para meditar y construir la experiencia (Larrosa, 2002).

La propuesta curricular se organizó desde el bioaprendizaje y tomó forma rizomática, desde la teoría de la complejidad y el pensamiento complejo. Sin embargo, al ser tan novedosa para inicios del 2000, se encontró con uno de sus más grandes desafíos: el no tener dentro de sus docentes, de ese tiempo, maestros cualificados en la complejidad. Esto era apenas natural debido a que:

La comunidad de profesores, investigadores y estudiantes e interesados por la complejidad en general es creciente. Sin embargo, todos son complejólogos de primera generación. Es decir, gente que se ha formado en una disciplina, en una ciencia articular, y que, por diversas razones, al cabo, ha accedido a pensar, a trabajar y a vivir en términos de interdisciplinariedad: inter, trans o multidisciplinariedad. (Maldonado y Gómez, 2013, p. 11)

El currículo se entiende entonces como un sistema abierto en constantes procesos de adaptabilidad (Bertalanffy, 2006), que se enriquece como un “sistema autopoiético en constante autoformación, que requiere del aporte de todos los que participan en él”, puesto que como lo proponen Maturana y Varela (1995), los sistemas toman vida cuando existen las condiciones que permitan la vida, de esta manera los sistemas son autopoiéticos porque tienen la capacidad de auto regenerarse, en este orden de ideas, proponen que los sistemas autopoiéticos son de tres categorías: nivel celular, nivel de organismos y nivel de colmenas, colonias, familias, sistemas sociales.

Lo anterior permite relacionar al PC-LEF como un sistema autopoiético de tercer orden puesto que,

el sistema social no es la autopoiesis de sus componentes, sino que la forma de relación entre los organismos que los compone, y que connotamos en la vida cotidiana en el preciso momento en que los distinguimos en su singularidad como tales al usar la noción de “sistema social”. Lo que sí no hay que olvidar ni desdeñar, es que estos sistemas autopoieticos de orden superior se realizan a través de la realización de la autopoiesis de sus componentes. (Maturana y Varela, 1995, p. 18).

Se solventa así, el percance con el transcurrir del tiempo, comprendiendo que los procesos educativos desde el bioaprendizaje se asumen en la integralidad del ser humano, concibiendo que aprendemos con todo el cuerpo, donde este es el dispositivo trascendental, junto con los sentidos y la percepción, siendo interlocutores con el mundo y con la vida. En este sentido, se comprende que todo surge de lo corpóreo, que todo está en el todo de forma holística y que por medio del cuerpo es posible saborear la vida, permitiendo conocimientos de diversa índole, donde los que vivimos en el sistema PCLEF,

en cuanto organismo vivo, somos también un sistema perceptivo y cognitivo. Además de lo que nos llega “de afuera”, construimos activamente nuestra imagen de lo real. Somos creadores, inventores, fabuladores y soñadores de “nuestro mundo”, transformadores del mundo real porque, en primera instancia, somos transformadores de nuestro propio “mundo interior” mediante una fantástica evolución intraorgánica. Nuestros órganos, y también nuestro cerebro/mente, son órganos evolutivos, cuya ley suprema es la adaptabilidad. No existe mundo para nosotros a no ser mediante “nuestra lectura” del mundo, corporeizada en el sistema autoorganizativo que somos. (Assmann, 2002, p. 58)

En este orden de ideas, dentro de la dinámica del bioaprendizaje, el currículo está constituido de forma sistémica, se encuentra interrelacionado con dos de los principios de la complejidad (Maldonado, 2012):

- Principio de complementariedad del físico Niels Bohr, donde una parte permite la existencia de la otra y viceversa.
- Principio de incertidumbre, de Heisenberg, de donde se reconoce que vivimos en un mundo interconectado en constante equilibrio dinámico.

Todo ello se ve reflejado en el Taller de Confrontación, escenario educativo donde participan todos los maestros que orientan espacios en el semestre. En este ambiente académico se construye conocimiento pedagógico, disciplinar y humanístico, que promueve la capacidad de hacer búsquedas, realizar acciones, análisis y reflexiones críticas sobre todas aquellas emergencias que retroalimentan y mantienen en bucle al sistema local, nacional e internacional (PCLEF, 2004).

De esta manera y comprendiendo la interrelación entre los componentes del sistema (maestros, estudiantes, información, política, etc.), las propuestas educativas construidas y desarrolladas son diversas, ellas dan vida a prácticas pedagógicas educativas transformadoras para la mentalidad de los aprendientes actuales y a futuro. Desde lo anterior, las salidas de campo también poseen su proceso de morfogénesis, ampliando la mirada de las prácticas en campeonatos o del rendimiento deportivo y acercándose más al conocimiento social y cultural de las diversas comunidades de la Colombia profunda, donde las formas de moverse, de comprender el cuerpo, el juego, la lúdica, tienen sus propias interpretaciones.

CONCLUSIONES

Tanto de las acciones de la práctica pedagógica educativa como de los procesos de investigación formativa se han construido documentos académicos desde la lógica de sistematización de experiencias, los cuales son publicados en las revistas de la licenciatura: “Mundo Corporal”, “Sistematizando – ando” y “Corporeizando” en IV, VII y X semestre, respectivamente. Como hecho para resaltar, estas socializaciones de sistematización se organizan en la misma lógica de los talleres de confrontación, dando nacimiento al evento académico denominado: “Semana de socializaciones de la productividad académica”.

En la lógica sistémica, la complejidad se acrecienta cuando se aumentan las interacciones entre los elementos del sistema o cuando llegan otros elementos, lo cual produce emergencias y por ende nuevas interacciones. De allí que, el nacimiento de este ejercicio académico desde la Educación Física, denominado Payacuar, llega en el momento histórico pertinente, pues la política educativa en investigación de Minciencias y la dinámica del CIUP (Centro Investigativo

Universidad Pedagógica) han brindado una posibilidad económica a los proyectos de investigación de los grupos de investigación Sinergias y Epistemología e Historia y Enseñanza de la Educación Física. Este hecho ha propiciado el ambiente académico que posibilita la invitación de cada uno de los ponentes y académicos que acompañan este ejercicio intelectual.

Aunque, como lo nombraba el presidente en su discurso, “la historia cambió de un momento a otro”, desconociendo a los actores de esta por sus condiciones genéticas —como es el caso de Benkos Biohó y el del general José Prudencio Padilla—, desde el PC-LEF se ha estado en la búsqueda del reconocimiento de las comunidades del país y de la historia de estas, ya que, en últimas, conocer la construcción del cuerpo, es también conocer sus torturas, silencios, abusos y transfiguraciones. Al respecto, es justo reconocer que ello es lo que nos convoca a este Payacuar, cuya temática surge gracias a la maestra Luz Stella García, quien propone pensar la Educación Física desde la Colombia profunda.

Con relación al término “Colombia profunda”, vale la pena decir que este ha cobrado notoriedad desde el proceso de paz del gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), con el informe de la Comisión de la Verdad. Dicha comisión estuvo liderada, entre otros, por Alfredo Molano, quien estuvo pendiente de que se tuvieran en cuenta tanto las voces como las versiones de todos aquellos actores involucrados en el conflicto, y no solo las del sector oficial o las de los actores armados.

También es importante indicar que el término Colombia profunda fue desarrollado por Alfredo Molano en su trabajo como sociólogo, historiador y periodista, al sumergirse en las zonas rurales y marginales del país, en las cuales identificó como característica principal la poca inversión o ausencia del Estado. De esta manera, al leer las crudas historias de los campesinos y las peripecias que viven en su cotidianidad para subsistir en las comunidades de la Colombia profunda, se identifican las siguientes condiciones:

- Retiradas, en términos de distancia, de grandes centros urbanos y, por ende, son de difícil acceso.

- Territorios involucrados históricamente en el conflicto armado o con situaciones constantes de violencia.
- Olvido del Estado, con baja o nula inversión institucional y servicios públicos efímeros.
- Ausencia de infraestructura, en escuelas, hospitales, carreteras, entre otros.
- Su población es vulnerable y entre ellos se encuentran campesinos, indígenas y afrodescendientes.

La otra parte de la remembranza no se orienta a la simple evocación del pasado, sino que, a partir de ese pasado nombrado, da lugar al surgimiento de salidas pedagógico-educativas para los estudiantes de tercer semestre: que para el segundo periodo académico del 2024 viajan un grupo a la Amazonia y el otro a la ciudad de Cartagena, específicamente, a San Basilio de Palenque, para conocer la historia desconocida, la de héroes olvidados como Benkos Biohó y el general José Prudencio Padilla. Todo ello ha permitido, en la mente de quien escribe, vislumbrar la capacidad creativa de esas maestras que tomaron las banderas de la Educación Física, logrando que las palabras del presidente tuvieran eco y se articularan con la realidad educativa que viven las personas que habitan el PCLEF.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bertalanffy, L. V. (2006). *Teoría General de Sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Canal FOCUS NOTICIAS. (2 de septiembre del 2024). *DEBATE. El “Polémico” Discurso del Presidente Gustavo Petro en Nuquí, Chocó ¿Qué dijo?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hbX5yXw3Kx0>
- Capra, F. (2012). *El Punto Crucial. “Ciencia, Sociedad y Cultura naciente”*. Anagrama.
- Descartes, R. (2007). *El discurso del método*. Maxtor.
- Hegel, F. (1968). *Filosofía del derecho*. Claridad.
- Herrera, M., Jaramillo, J. y Mallarino, C. (2004). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Larrosa, J. (2002). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Maldonado, C. (2012). *Derivas de complejidad. Fundamentos Científicos y Filosóficos*. Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. y Gómez, N. (2013). *El Mundo de las Ciencias de la Complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades*. Universidad del Rosario.
- Maturana, R. y Varela, F. (1995). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Universitaria.
- Rousseau, J. (2011). *El Emilio o de la Educación*. Alianza.

EL RETO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA EN ÉPOCA DE PANDEMIA

THE CHALLENGE OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN A TIME OF PANDEMIC

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Heriberto Téllez-Ruiz¹

Tipología: artículo de reflexión

Para citar este artículo

Téllez-Ruiz, H. (2025). El reto de la educación física inclusiva en época de pandemia. *Lúdica Pedagógica*, 1(41), e22963. <https://doi.org/10.17227/ludica.num41-22963>

Resumen

La declaratoria del estado de emergencia en Colombia (Resolución 385, marzo de 2020) debido a la covid-19, promovió las actividades académicas desde casa, lo cual garantizó la cobertura educativa y la participación de todos los estudiantes, entre otros, aquellos con discapacidad.

Así que se pretendió caracterizar las prácticas inclusivas, al profesor y la clase de educación física durante la pandemia. Metodológicamente se desarrolló un estudio de caso con sujeto único: la información fue recogida a través de una entrevista no estructurada desarrollada con un docente de educación física de una institución educativa distrital cuya población estudiantil, en su totalidad, se encuentra en condición de discapacidad.

Los resultados evidenciaron un incremento en las tensiones institucionales, el aumento del estrés tanto de docentes como de estudiantes generado a partir del cambio inesperado del escenario en el cual se desarrollaban las clases, y que, aunque la virtualidad fue un recurso para garantizar el derecho educativo, no significó mejora en la calidad educativa. Se identificó la implementación de didácticas emergentes para la atención de estudiantes con discapacidad desde la virtualidad, al igual que la realización de adaptaciones y flexibilización del currículo escolar; todas ellas bajo la perspectiva de la educación inclusiva.

Palabras clave: educación física; educación inclusiva; pandemia

Abstract

The declaration of a state of emergency in Colombia (Resolution 385, March 2020) due to COVID-19 promoted academic activities from home, which ensured educational coverage and the participation of all students, including those with disabilities. The aim was to characterize inclusive practices, the teacher, and the physical education class during the pandemic. Methodologically, a case study with a single subject was conducted: information was collected through an unstructured interview conducted with a physical education teacher from a district educational institution whose entire student population has a disability.

Thus, the aim was to characterize inclusive practices, the teacher, and the physical education class during the pandemic. Methodologically, a case study with a single subject was conducted: information was collected through an unstructured interview conducted with a physical education teacher from a district educational institution whose entire student population has disabilities.

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación. Estudiante, Doctorado Interinstitucional en Educación. htellezr@upn.edu.co

The results evidenced an increase in institutional tensions, an increase in stress for both teachers and students generated by the unexpected change in the setting in which classes were conducted, and that, although virtual learning was a resource to guarantee the right to education, it did not mean an improvement in educational quality; the implementation of emerging didactic strategies for attending to students with disabilities through virtual learning was identified, as well as the undertaking of adaptations and flexibilization of the school curriculum, all from the perspective of inclusive education.

Keywords: physical education; inclusive education; pandemic

Resumo

A declaração do estado de emergência na Colômbia (Resolução 385, março de 2020) devido ao covid-19 promoveu as atividades acadêmicas em casa, o que garantiu a cobertura educacional e a participação de todos os estudantes, entre outros, aqueles com deficiência.

Assim, pretendia-se caracterizar as práticas inclusivas, o professor e a aula de educação física durante a pandemia. Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo de caso com sujeito único: a informação foi coletada através de uma entrevista não estruturada realizada com um professor de educação física de uma instituição educativa distrital cuja população estudantil, em sua totalidade, encontra-se em condição de deficiência.

Os resultados evidenciaram um aumento nas tensões institucionais, o aumento do estresse tanto de docentes quanto de estudantes gerado pela mudança inesperada do cenário em que as aulas aconteciam e que, embora a virtualidade tenha sido um recurso para garantir o direito à educação, não representou uma melhoria na qualidade educacional; identificou-se a implementação de didáticas emergentes para a atenção de estudantes com deficiência a partir da virtualidade, assim como a realização de adaptações e flexibilização do currículo escolar; todas sob a perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: educação física; educação inclusiva; pandemia

INTRODUCCIÓN

Entre las disposiciones adoptadas por el gobierno nacional durante el periodo académico de 2020 para enfrentar la pandemia de la covid-19, la más extrema fue, posiblemente, el confinamiento obligatorio. Esta medida, aplicada de manera intermitente, estableció cierres parciales en distintas ciudades, lo cual implicó cambios y limitaciones en el acceso a los servicios básicos, entre ellos el servicio educativo.

El Ministerio de Educación Nacional (en Colombia), teniendo en cuenta la normativa sanitaria, suspendió actividades académicas presenciales en las instituciones educativas (IE) públicas y privadas. Asimismo, considerando el ordenamiento jurídico colombiano, autorizó el trabajo en casa para los docentes, directivos docentes y personal administrativo, norma que posteriormente fue regulada a través de la Ley 2088 de 2021: “Por la cual se regula el trabajo en casa y se dictan otras disposiciones”. Así, las aulas de clase sufrieron transformaciones importantes, entre ellas, el remplazo del espacio físico por plataformas y ambientes virtuales que mediaron la relación entre educadores y educandos. También se dispuso de un recurso digital con material didáctico en línea para dar continuidad a los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Bajo estas condiciones, los docentes enfrentaron un reto sin precedentes: repensar, diseñar y adaptar sus didácticas a fin de brindar un servicio educativo de calidad desde la virtualidad, garantizando cobertura y accesibilidad para todos los estudiantes. Reto mayor al tener en cuenta las condiciones y diversidad de la población estudiantil en el sector público; sumando aquellos estudiantes con discapacidad, que, según la normativa vigente, deben estar “incluidos” en las IE.

Una de las problemáticas más evidentes en las IE, en lo que refiere a la atención de los estudiantes con discapacidad, es la variada tipología de las discapacidades (física, sensorial, psicosocial o múltiple) que atienden, algunas incluso sin diagnóstico. Tales discapacidades requieren un ambiente propicio, profesionales especializados, cuidadores y condiciones institucionales (infraestructura) que permitan el adecuado desarrollo de los procesos educativos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) y el reporte en el Simat (Sistema

Integrado de Matrícula), la población con discapacidad intelectual es la que más se encuentra escolarizada, seguida por aquellos con discapacidad psicosocial.

En consecuencia, la mayoría de las IE integran una pluralidad de sujetos y discapacidades que deben ser atendidas en el aula, lo que conduce al docente a realizar adecuaciones curriculares (flexibilizaciones y adaptaciones) de manera, en muchos casos, intuitiva para ejercer su labor y exige una mayor interacción comunicativa, pedagógica y didáctica entre docentes y estudiantes.

Según la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2020), en el 2020 el 98 % de los colegios oficiales de la ciudad habían matriculado estudiantes con algún tipo de discapacidad, lo que hizo perentorio que las instituciones educativas desarrollaran estrategias para responder a estas condiciones desde una perspectiva pedagógica, didáctica y, sobre todo, inclusiva.

Reconociendo que en las disciplinas académicas existen didácticas específicas desde las cuales cada docente construye procesos diferenciados de enseñanza-aprendizaje, este escrito aborda los retos y transformaciones ocurridos en la clase de Educación Física. En particular, se analizan las estrategias implementadas para garantizar, desde el confinamiento y la virtualidad, prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad. Dichas prácticas fueron diseñadas e implementadas por el docente de educación física —sujeto de indagación— en el marco de una clase de carácter predominantemente práctico.

METODOLOGÍA

Este estudio se fundamentó en la investigación de corte hermenéutico-cualitativo que, según Gadamer (1993), “implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, que es lo que contribuye a desenvolverse con conocimiento dentro del terreno de la comprensión de los textos” (p. 326). Un proceso complejo de interpretación de los distintos textos producidos —entre ellos, el relato de los actores indagados— para intentar develar su subjetividad.

Se escogió un diseño tipo “estudio de caso con sujeto único”, el cual, desde la perspectiva de Yin (1994), se define como:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado se beneficia del desarrollo previo de predisposiciones teóricas que guían la recolección de datos. (p. 13)

Este diseño permite, a partir de la observación y recolección de testimonios del participante, analizar e interpretar su naturaleza y la manera como se reproduce o consolida un fenómeno de gran significatividad, en un contexto determinado; al ser desde un sujeto de estudio, reduce la logística requerida.

El estudio de caso se desarrolló con un docente de educación física adscrito a una IE de la ciudad de Bogotá, en donde el cien por ciento de su población escolar tiene discapacidad. El docente atiende a un número aproximado de 450 estudiantes, tanto de básica primaria como secundaria. Este maestro se constituye en un caso particularmente significativo para la producción de datos relacionados con el objeto de estudio. La entrevista no estructurada fue la técnica e instrumento utilizado para la indagación, en concordancia con las

metodologías propuestas por Yin (1994) como adecuadas para este diseño de investigación.

Durante la entrevista, se preguntó al docente: ¿Cuáles son los modelos pedagógicos y estrategias didácticas del área de Educación Física que el maestro desarrollaba previo al decreto de confinamiento? ¿Cuáles fueron las nuevas condiciones y situaciones que enfrentó a partir de la pandemia por covid-19? ¿Qué problemáticas generó el confinamiento obligatorio en el desarrollo de la clase de Educación Física y para la interacción con niños, niñas y jóvenes discapacitados? De igual modo, ¿qué estrategias didácticas diseñó e implementó para favorecer, tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación física mediada por la virtualidad, como los procesos de inclusión educativa en este espacio de formación?

El análisis de la información se llevó a cabo a través de procesos de codificación selectiva de los datos que provenían de la entrevista. Estos fueron recabados, transcritos y sistematizados en matrices de análisis en función de los siguientes códigos: procesos de enseñanza de la educación física (antes de la pandemia); potencial de las plataformas virtuales para la mediación didáctica con población con discapacidad; adaptaciones didácticas para la enseñanza de la educación física mediada por la virtualidad y posibilidades de inclusión educativa en los procesos de enseñanza de la educación física mediados por la virtualidad (Véase tabla 1).

Tabla 1.
Correlación entre preguntas y códigos de interpretación

| Cuestionamientos de entrevista | Códigos para el análisis |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Cuáles son los modelos pedagógicos y estrategias didácticas del área (Educación Física) que el maestro desarrollaba previo al decreto de confinamiento? | Procesos de enseñanza de la educación física (antes de la pandemia) |
| ¿Cuáles fueron las nuevas condiciones y situaciones que enfrentó a partir de la pandemia por covid-19? | Potencial de las plataformas virtuales para la mediación didáctica con población discapacitada |
| ¿Qué problemáticas generó el confinamiento obligatorio en el desarrollo de la clase de Educación Física y para la interacción con niños, niñas y jóvenes discapacitados? | Adaptaciones didácticas para la enseñanza de la educación física mediada por la virtualidad |
| ¿Qué estrategias didácticas diseñó e implementó para favorecer, tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación física mediada por la virtualidad, como los procesos de inclusión educativa en este espacio de formación? | Posibilidades de inclusión educativa en los procesos de enseñanza de la educación física mediados por la virtualidad |

Nota: la tabla muestra la correlación entre los nodos de discusión para la entrevista no estructurada y los códigos de interpretación de la información recabada. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de este proceso de indagación se presenta en función de los códigos que orientaron la interpretación de las entrevistas realizadas al docente los cuales contrastan el antes y después de la intencionalidad pedagógico-didáctica y su virtualización con ocasión de la pandemia. Para ello, se tiene en cuenta el microclima de aula (relaciones interpersonales), los aspectos didácticos y estrategias pedagógicas para la orientación de la clase, la metodología y el currículo establecido; de igual forma, se consideraron aspectos de orden logístico, como materiales didácticos y espacios físicos.

PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (ANTES DE LA PANDEMIA)

La clase de Educación Física, antes de la pandemia, se desarrollaba en total interacción entre docente y estudiantes. Se mantenía una dinámica como en la mayoría de las IE, en términos de intensidad horaria y frecuencia semanal según la normativa.

En esta IE, la clase de Educación Física hace parte de las áreas obligatorias y fundamentales del currículo según el Decreto 1860, y es la misma intensidad que se refleja en el Proyecto Pedagógico Institucional. El docente divide el desarrollo de cada clase en tres momentos, comparables con una unidad de entrenamiento deportivo: calentamiento, fase central y vuelta a la calma (Murcia-Peña y Jaramillo Echeverry, 2005). Para su realización, se requiere que el estudiante utilice un atuendo apropiado —uniforme reglamentado— y que la clase se desarrolle en un espacio amplio y despejado, que permita una circulación e interacción libres y seguras.

La clase era de una hora, iniciaba con calentamiento, luego la parte central que era la temática según plan de estudios. Finalizaba con espacios de actividad libre que cada estudiante aprovecha según su gusto. Se organizaban diferentes actividades: en la “cancha” podían jugar microfútbol; como se cuenta con aula de educación física dotada con implementos para trabajar fuerza, allí se ubican quienes prefieren las rutinas de gimnasio, bailar o escuchar música. (Sujeto 1, 13 de julio del 2021)

De esta forma, el docente significa el espacio físico (aula), con características y propósitos vinculan-

tes del interés particular del estudiante; diversos ambientes de aprendizaje que motivan su participación, disfrute y estimulación sensorio-motriz (Olivera, 2011).

En términos de organización de la clase, se deben considerar todas las variables posibles para su efectivo desarrollo: el número de estudiantes, posibilidades de participación, atención a la diversidad, tareas por desarrollar, entre otras (Rosa Guillamón *et al.*, 2020). En tal sentido, el docente describía:

Se daban indicaciones a todos, pero, organizaba subgrupos dependiendo de las posibilidades de los estudiantes, los diagnósticos (discapacidad), aunque con algunos niños se debía trabajar individualmente, como con los niños con autismo y/o con dificultad motora. Esto permitía mayor acercamiento, acompañamiento, seguimiento y adaptaciones curriculares. (Sujeto 1, 13 de julio del 2021)

Como ya se mencionó, la clase se llevaba a cabo bajo normativas institucionales y estatales. El docente organizaba el desarrollo de cada clase en diferentes momentos y espacios, para dar mayor cobertura a los participantes y, estratégicamente, poder realizar flexibilizaciones y adaptaciones curriculares. De igual manera, la propuesta y realización de actividades durante cada sesión se facilitaba por el espacio físico (espacio deportivo y aula) y por la gran dotación de implementos deportivos con los que se contaba.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA VIRTUALIDAD: EL MICROCLIMA DE AULA

El microclima, configurado por las relaciones que se establecen entre el estudiante y el docente, es el dinamizador de la interacción emergente entre ellos (Ascorra *et al.*, 2003). Según el docente, antes de la pandemia, durante el desarrollo de la clase, se contaba con un ambiente agradable y propicio que fomentaba buenas relaciones interpersonales entre estudiante-estudiante y docente-estudiante. En cuanto a la proximidad afectiva del docente y sus educandos, existía algo que él menciona como “camaradería”, que hace parte de la actitud pedagógica del docente y es factor intrínseco en la consolidación de las didácticas escogidas para la clase. Dichas didácticas se constituyen en dinamizadoras del proceso

de enseñanza-aprendizaje, según afirman Ascorra *et al.*, (2003) y lo reitera el docente: “con los chicos y entre ellos necesito mantener relaciones amigables para que sientan libertad de ser y que vean en mí un amigo” (Sujeto 1, comunicación personal, 13 de julio del 2021). Para el docente, el éxito de la clase depende tanto de la motivación con la que participan los estudiantes como de la calidad de las relaciones humanas que se dan entre ellos. El rol del docente se constituye en garantía del fomento de habilidades sociales en dichos espacios, entendidas como un contenido formativo que se manifiesta de manera adecuada y se observa en un grupo humano particular. En concordancia con lo propuesto por Tortosa (2018), se configura entonces el microclima de aula, compuesto por las relaciones que se establecen entre los estudiantes y, a su vez, con el docente, en el que priman rituales comunicativos y comportamentales —como saludar, dialogar o el contacto físico— que emergen como patrones afectivos (Ascorra *et al.*, 2003).

No obstante, una vez se dieron las disposiciones de confinamiento y fue necesario que el docente reemplazara el espacio físico del colegio por un aula virtual en casa, se suscitaron transformaciones importantes en las relaciones pedagógicas. La “camaradería”, como la enuncia el docente, se apartó del escenario pedagógico pues, según comenta, en la clase ya no estaban solos el estudiante y el maestro, también se incluyeron otros actores, como padres, otros familiares, cuidadores, etc., que comenzaron a hacer parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando tensiones y distancias.

Tenía que ser más cuidadoso en el discurso con el estudiante, no porque antes fuera inadecuado, sino porque uno no sabe cómo los padres interpretan llamados de atención, pues finalmente uno sentía que ya no estaba en el salón de clase sino en la casa del estudiante. (Sujeto 1, comunicación personal, 11 de agosto del 2021)

Como respuesta, el docente acudió a estrategias que permitieran recuperar el microclima de aula, entonces, decidió impactar con su clase el medio familiar en conjunto, involucrando al niño y cercanos en las actividades que se desarrollaban.

Si veía a familiares que estaban ahí, solo observando, los invitaba a participar de la clase, esto

servió para que el chico no se sintiera solo y se motivara viendo a sus cercanos haciendo ejercicio, pues sin sus compañeros de clase, fácilmente se aburrían y renunciaban a la clase. (Sujeto 1, comunicación personal 13 de julio del 2021)

Esta estrategia logró que el ambiente de aprendizaje del estudiante fuese más apropiado, según el docente. También cambió la percepción que los padres tenían del profesor y la clase; pasaron de ser observadores-evaluadores a sujetos activos y propositivos: “algunos comenzaron a sugerir actividades para las clases y colaboraban en el comportamiento de los niños” (Sujeto 1, comunicación personal 13 de julio del 2021).

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Sobre los estilos de enseñanza —que hacen referencia a la manera como el docente organiza el proceso de enseñanza aprendizaje y que abarca la toma de decisiones y la interacción con su educando (Mosston y Ashworth, 1986)—, utilizados en la clase de Educación Física antes del inicio de la pandemia, el docente refiere, que, de acuerdo con la diversidad de diagnósticos (discapacidad) de los estudiantes, resulta imposible optar por una sola alternativa:

Es difícil mantener un estilo específico, con algunos estudiantes y/o cursos utilizo comando directo, buscando que se dé una ejecución de actividades como se los direcciono, esto garantiza seguridad para su física de todos. (Sujeto 1, 30 de julio del 2021)

El estilo de enseñanza que menciona el docente se refiere al primero de la clasificación de Mosston y Ashworth (1986) —mando directo— caracterizado por alto grado de directividad frente al proceso de formación. El maestro es quien toma las decisiones, dirige el proceso y evalúa resultados, asumiendo al estudiante como sujeto pasivo: ante una orden suya sobreviene la acción del educando. Otra impronta de este estilo es la seguridad en la ejecución de las actividades propuestas, que busca evitar lesiones al encontrar un mejor control individual y grupal.

El docente también dice que, impartidas las instrucciones al grupo y luego de asegurarse de su desarrollo, inicia atención individualizada y adapta el proceso con aquellos estudiantes a quienes se les dificulta lo propuesto.

Cuando la actividad marcha solita, puedo dedicarme a los chicos que tienen mayor dificultad motora y/o de comprensión de instrucciones, esto permite que el chico se sienta tomado en cuenta, sin ser expuesto frente a los demás. (Sujeto 1, 30 de julio del 2021)

Aquí se observa el paso del estilo “mando directo” al estilo denominado “basado en la tarea”, el cual, además de reducir el nivel de directividad del maestro, ofrece una estructura clara sobre la realización de la tarea y su asignación, promoviendo mayor nivel en la autonomía del estudiante para la toma de decisiones. Se mantiene un seguimiento individualizado, pero respetando el rol asumido por cada estudiante (Mosston y Ashworth, 1986).

En tal sentido, el maestro toma las decisiones en el diseño de las actividades y permite la participación del estudiante en la fase de ejecución, lo cual le da gran peso a su aspecto volitivo. Ya en el diseño de las tareas, y al considerar las particularidades de cada estudiante en su realización, se provee de múltiples opciones de ejecución alrededor de una misma temática, configurando un escenario que involucra a todos los participantes. Las decisiones pedagógicas implementadas por el profesor se desplazan progresivamente hacia el estilo de enseñanza denominado “Estilo de inclusión: Estilo E” (Mosston y Ashworth, 1986, p. 142).

Ahora bien, una vez decretado el confinamiento obligatorio que transformó las dinámicas educativas en el país, limitándolas al espacio virtual en línea (Echeita, 2020), el currículo debió repensarse para mantener un servicio educativo con cobertura, pertinencia y accesibilidad para todos los estudiantes. Así lo indica la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020), al convocar a la unidad de la comunidad educativa en general en torno al mantenimiento del servicio educativo.

A partir del momento en que se cerraron las escuelas para contener la pandemia por covid-19, los gobiernos han utilizado soluciones de aprendizaje a distancia y han afrontado la complejidad que implicó impartir educación en esta modalidad, desde el suministro de contenidos y apoyo a los docentes hasta la orientación a las familias y la resolución de problemas de conectividad. La equidad es la principal pre-

ocupación, porque el cierre de las escuelas perjudica de forma desproporcionada a los alumnos vulnerables y desfavorecidos que dependen de ellas para una serie de servicios sociales, entre ellos la salud y la nutrición.

En concordancia con lo anterior, en esta IE, el docente y la clase de Educación Física se enfrentaron a un reto sin precedentes dado el predominante componente práctico del área y, en cuanto a la atención a estudiantes con discapacidad, se requería un acompañamiento mayor: docente de apoyo, procesos individualizados y el diagnóstico (discapacidad) para el ajuste de metodologías. También demandaba la inclusión de material didáctico adaptado, espacios propicios, etc.

De acuerdo con lo anterior, sobre el material didáctico (formas, tamaños, cantidades, texturas y adaptaciones) se reconoce que en la clase de Educación Física se requieren elementos adicionales que permitan potenciar capacidades condicionales y coordinativas (Sáez y Gutiérrez, 2007), las cuales cumplen un papel fundamental para el desarrollo de los escolares y para no caer en la monotonía derivada de actividades repetitivas (Sánchez y Márquez, 2003).

Apenas entramos en el confinamiento, una de las dificultades mayores fue el material, ni los estudiantes ni yo teníamos implementos, entonces comenzamos a fabricarlos: balones de trapo para evitar que rompieran cosas en la casa, bandas elásticas que eran los neumáticos de las bicicletas, lazos con tiras de ropa usada, hicimos ladrillos ecológicos. (Sujeto 1, 30 de julio del 2021)

Es entonces la falta de material didáctico una de las dificultades en la clase de Educación Física durante la virtualidad. Y aunque el docente y estudiantes intentaban dar soluciones con fabricación improvisada de recursos, no resultaba ser efectiva a todos los estudiantes, ya que en algunos casos no se contaba con los insumos necesarios para la realización de las actividades.

Ahora bien, ante esta nueva “realidad”, las aulas quedaron mediadas por plataformas virtuales que unían los lugares de residencia de docente y estudiante. El único contacto educativo se daba a través de la pantalla de un dispositivo electrónico, siempre que se contara con conectividad. Esto también supuso un cambio trascendental, un reto para el trabajo

docente en términos de estilos de enseñanza y estrategias pedagógicas. El profesor y los educandos solo estaban familiarizados con un modo tradicional de dinamización del proceso de educativo —la presencialidad— y ahora, desde la virtualidad como mediación, se replantearon los roles de los protagonistas del acto educativo (Moreno-Correa, 2020).

POTENCIAL DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES PARA LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

Es evidente que la nueva realidad condicionó al docente de educación física en sus formas de contacto e interacción con el estudiante, las cuales estaban mediadas por plataformas virtuales.

El hogar del docente de educación física se convirtió en un aula de clase, pero, además, en improvisados y reducidos campos deportivos que requerían un uso alternativo de los elementos caseros, asumidos ahora como material didáctico para responder a las necesidades del plan de estudios. A esto, se suman las dinámicas del proceso académico en el hogar de cada estudiante, también precarias: carencia de dispositivos electrónicos, conectividad, espacios inadecuados, escaso acompañamiento de adultos responsables y la insuficiente comprensión de las indicaciones del maestro. Por tanto, el docente se enfrentó a múltiples limitaciones en sus clases.

Intentando paliar las dificultades tecnológicas, y teniendo en cuenta limitaciones económicas de las familias de los estudiantes y aquellas para acceder al servicio educativo, la IE realizó gestiones académico-administrativas desde rectoría y, a través de encuestas a padres, identificó y priorizó estudiantes que no contaban con dispositivos electrónicos, para suministrarles uno que les permitiera ingresar a clases. Bajo esta estrategia las dificultades para el acceso a la educación por parte de los estudiantes quedaron superadas; sin embargo, en el caso puntual de la educación física, estos avances solo fueron un atenuante frente a las nuevas dificultades para afrontar la educación virtual y las mayores demandas, adaptaciones y flexibilizaciones del currículo para garantizar la inclusión.

Para seleccionar la metodología empleada en el desarrollo de cada sesión, fue necesario contemplar los

medios de comunicación —plataforma interactiva (Teams), video llamadas y red social WhatsApp— que hicieran las veces de canal comunicativo entre docente y estudiante. Cada actividad propuesta por el profesor requería, teniendo en cuenta la diversidad de los diagnósticos de los estudiantes, variadas formas y canales de comunicación: verbal, visual y kinesiológica, entre otras. Para optimizar las actividades, fue necesaria la utilización simultánea de varios dispositivos electrónicos.

Tuve que utilizar tres dispositivos en simultánea, uno para ver a los estudiantes, otro para controlar si mi enfoque estaba bien, que me vieran de cuerpo completo, otro era el celular para comunicarme con algunos estudiantes que solo tenían WhatsApp. Pero, aun así, utilizando muchas estrategias, la virtualidad nunca podría remplazar la presencialidad en donde se puede interactuar con el estudiante para el ajuste, corrección y colaboración en el desarrollo de las acciones motrices. (Sujeto 1, 30 de julio del 2021)

La educación, como se asumió con el confinamiento, requirió de un papel protagónico de las TIC, buscando atenuar las dificultades que, con motivo de la virtualidad, alteraban la dinámica del proceso de educativo.

ADAPTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA MEDIADA POR LA VIRTUALIDAD

La educación física en contextos de inclusión, al igual que otras áreas fundamentales, requiere adaptaciones y flexibilizaciones curriculares basadas en las características individuales de los estudiantes con discapacidad y en el diagnóstico que sugiere el Plan individual de Ajustes Razonables (PIAR) (Decreto 1421 de 2017).

En la virtualidad, estas intervenciones curriculares debieron considerar factores adicionales, como el lugar, ya que los estudiantes atendían a la clase en espacios variados —por ejemplo, el hogar, la oficina o el puesto de trabajo de sus padres— a manera de aulas “improvisadas”. Todos estos espacios eran reducidos, con obstáculos, elementos inseguros y con frecuentes interrupciones.

Hice adaptaciones de los sitios donde los estudiantes hacían las prácticas, para que fueran seguros,

que no ocasionaran daños. Era necesario contar con que no interrumpieran las actividades de sus acompañantes, algunos estudiantes estaban en el trabajo de los padres. (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021)

Bajo esta modalidad virtual, los docentes tuvieron que considerar la urgencia de integrar el uso de TIC en la dinamización del proceso educativo, aunque esto resultó ser un desafío toda vez que declaraban la ausencia de formación en competencias digitales (Parrales Rodríguez, 2021), en especial aquellas relacionadas con el acceso y manejo de plataformas digitales.

Una vez que acordamos cuál era la plataforma para utilizar (Teams), nos capacitamos en su uso, a través de tutoriales, charlas que dio el colegio, pero, no fue fácil, pues no solo era que aprendiéramos nosotros sino también los chicos y padres de familia. (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021)

Sin embargo, el acceso a las herramientas tecnológicas y la conectividad no fueron los únicos obstáculos en el proceso didáctico. El dominio de las plataformas, la variación de las formas comunicativas y la restricción en el seguimiento individual y acompañamiento personalizado al proceso de los estudiantes, también fueron problemáticas a resolver.

Nuestros estudiantes y en su contexto familiar tienen numerosas dificultades, siendo la económica, quizás, la más común, lo que agravaba los problemas de conectividad, algunos no contaban con dispositivo electrónico y/o servicio de internet. (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021)

Por lo general, el desarrollo motor y la depuración de la técnica de movimiento requiere de una observancia y ajuste *in situ*, que el docente de educación física valore y corrija las experiencias corporales del estudiante en función de un gesto “ideal” que siempre se encuentra como horizonte de formación. Con la orientación del maestro, los ajustes “kinestésicos” deben pasar de la experiencia del sujeto (el hacer), al dominio del intelecto (saber sobre lo que se hace) y nuevamente el hacer que dosifica y corrige la acción realizada. Sin embargo, todo esto debía hacerse en un contexto limitado a las posibilidades de la mediación virtual (recurso tecnológico) y de seguimiento del docente de educación física a un grupo de 15 estudiantes (todos con discapacidad) a través de una pantalla.

Para que nuestros estudiantes puedan realizar las actividades no basta solo con la instrucción verbal, es necesario la ejemplificación, que ellos vieran el ejercicio, también que yo los pudiera observar y escuchar, por eso les exigía que las cámaras estuvieran siempre encendidas al igual que los micrófonos, el micrófono me servía para monitorear el esfuerzo. (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021)

Las adaptaciones didácticas generadas en la clase de Educación Física transitaron anteponiendo lo consagrado en el PIAR referente a eliminación de barreras que dificultaran el acceso a las clases.

POSIBILIDADES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA MEDIADOS POR LA VIRTUALIDAD

La educación inclusiva denota un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, el reto se complejizó al sumarse los requerimientos de la educación virtual la cual podría conducir a mayores índices de exclusión de esta población, incluso a deserción escolar, si las estrategias de educación remota no consideraban las particularidades de los estudiantes con discapacidad, a fin de posibilitar accesibilidad, uso y manejo de la tecnología (Kreussler *et al.*, 2020).

En atención a lo anterior, y para el caso de la Educación Física, el docente manifestó que hubo necesidad de plantear diferentes estrategias para garantizar el acceso de todos los estudiantes de la IE a las clases, atendiendo a los criterios del PIAR el cual hace alusión a la eliminación de barreras en la accesibilidad a la educación inclusiva, y la primera de ellas era la comunicación interrumpida o nula.

Con el fin de llevar a cabo las clases, el docente se vio en la necesidad de considerar aspectos como: espacios disponibles para la realización de las actividades, los recursos didácticos y el contexto familiar o social de los estudiantes. Estas fueron circunstancias fundamentales para considerar en la planificación de las sesiones de actividad física en casa (Burgueño *et al.*, 2020). El docente, además, identificó una segunda barrera: la infraestructura, que, si bien no podía intervenir, sí requería adaptación. Para reconocer tal contexto era necesario que las cámaras estuvieran encendidas todo el tiempo.

Para la planificación y realización de las clases en casa a través de la virtualidad, fue necesario en primer lugar saber dónde estaba el chico. También debía conocer el espacio físico; dimensiones, obstáculos que dificultaran una movilidad libre y segura para evitar accidentes de los estudiantes o sus familiares. Entonces las actividades propuestas debían tener en cuenta que la movilidad era restringida por ser espacios pequeños, estas no debían generar incomodidad a las personas que rodeaban al estudiante, y para ello al inicio de cada clase era obligatorio observar en dónde estaba cada estudiante y quiénes a su alrededor. (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021)

Una tercera barrera fue el material con el que el estudiante contaba para la realización de las actividades propuestas, aquí el docente orientó la creación de material didáctico con las características necesarias para su utilización en los hogares, oficinas y en general los lugares donde los estudiantes desarrollarían la clase: “El material fue un aspecto prioritario para tener en cuenta, en la IE contábamos con todo tipo de elementos deportivos, pero, ya en la virtualidad, en casa, hubo que fabricarlos” (Sujeto 1, 11 de agosto del 2021).

El confinamiento tuvo efectos adversos, entre otros, en el aspecto socioemocional de los estudiantes. El distanciamiento con sus pares ocasionó una reducción en su relacionamiento social, que se limitó a sus familiares o cuidadores. Esto condujo a experimentar episodios de soledad y depresión (Naslund *et al.*, 2020), pues los estudiantes estaban separados de su contexto social más importante, sus amigos. Por lo anterior, para el docente fue imprescindible saber qué otras personas permanecían con el estudiante, de ello dependía las posibilidades de motivación o las restricciones en la realización de las actividades de clase.

Desde la virtualidad la clase de educación física debía tener en cuenta la motivación de todos los estudiantes. Ocasionalmente me encontraba con chicos muy entusiasmados, otros tímidos, otros asustados y algunos avergonzados y la razón estaba directamente relacionada con las personas con las que ellos compartían, entonces comencé a involucrar a esos acompañantes, esto mejoró notablemente en los estudiantes, dejaron de sentirse solos, bajaron los niveles de estrés en los padres porque pasaron de ser pasivos a ser activos y sobre todo a compartir con sus hijos. (Sujeto 1, 11 de agosto de. 2021).

CONCLUSIONES

La educación física, como categoría principal, se aborda en el contexto de una IE cuya población está conformada en su totalidad por estudiantes con discapacidad. La práctica docente se caracteriza a partir de las didácticas implementadas en la clase y desde una perspectiva de inclusión durante la educación virtual desarrollada con ocasión de la pandemia. Esta situación implicó cambios sustanciales en la planeación y ejecución de las clases a fin de garantizar la inclusión educativa en el paso de un escenario presencial a uno mediado por la virtualidad o por la educación remota.

Antes de la pandemia, la clase de Educación Física se daba en un espacio presencial de total interacción entre el docente y el estudiante, el espacio era fundamental para promover un microclima de aula en donde el aspecto social primaba, pero esto quedó relegado en la virtualidad. En cuanto al estilo de enseñanza, el docente daba gran protagonismo al caracterizado por procesos de inclusión (estilo E). Sin embargo, debido al repentino cambio del escenario educativo, de lo presencial a lo virtual, el docente se vio en la necesidad de optar por un estilo en el que él era quien tomaba las decisiones, orientaba los procesos y asumía al estudiante como sujeto pasivo durante la fase de instrucción. Esto con el fin de garantizar la seguridad física de los estudiantes y evitar posibles accidentes.

Estas estrategias de establecimiento del contacto con los estudiantes fueron eje fundamental en la postulación de adaptaciones y flexibilizaciones. Estas consideraban el espacio donde el estudiante se encontraba, los materiales que utilizaría, el contexto social que lo rodeaba y, en especial, su diagnóstico de discapacidad. Es así como se abogaba por la eliminación de barreras (infraestructurales, tecnológicas y sociales) que limitaran la posibilidad de inclusión a las distintas actividades desarrolladas por el docente.

Sin embargo, a pesar de lo expresado por el docente acerca de la efectividad en el uso de la tecnología para lograr la inclusión, al no haber un contacto directo entre estudiante y docente se limitaba el seguimiento a los procesos académicos. Asimismo, dada la predominancia del aspecto práctico en la clase de Educación Física y los espacios reducidos en los cuales se ubicaban los estudiantes, el impacto de la actividad

física en el desarrollo o potenciación del desarrollo motor resultó disminuido. Finalmente, la precariedad del material didáctico también redujo las posibilidades didácticas del maestro, al igual que la efectividad del proceso de enseñanza.

Entre las limitaciones del estudio de caso con sujeto único, encontramos que carece de generalización al no incluir una muestra poblacional representativa, una observación múltiple. Por otro lado, el sujeto, al ser separado de su grupo, se expone a diferentes factores que pueden influir en sus comportamientos y alterar los resultados, situación que quedaría subsanada en los estudios con múltiples sujetos. Sin embargo, la naturaleza del diseño permitió contextualizar lo acontecido en esta IE de manera particular y atender a la significatividad del caso.

Se sugiere realizar otras indagaciones similares con la participación de sujetos múltiples y en otras IE en las que se presentaron hechos similares pero cuya población tenga características diversas. De igual forma, se propone contrastar las dinámicas de la clase de Educación Física con otras áreas fundamentales como Ciencias, Matemáticas, Humanidades, entre otras, en contextos de inclusión y durante la educación virtual.

REFERENCIAS

- Ascorra, P., Arias, H., Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, (5), 117-135. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47518>
- Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Á., Espejo, R., Fernández-Berguillo, F., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J. y Gil-Espinosa, F. (2020). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria (Quality Physical Education at Home. Curricular implementation proposal in Middle Secondary School). *Retos*, 39, 787-793. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. D. o. N.º 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf [mineducacion.gov.co]
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D. o. N.º 50.340.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. Sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Kreussler, C., Scannone, R., Pereira, M. A., Duryea, S. y Álvarez, Marinelli, H. (2020). *¿Cómo garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad?* <http://dx.doi.org/10.18235/0002886>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. o. N.º 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 2088 de 2021. Por la cual se regula el trabajo en casa y se dictan otras disposiciones. 12 de mayo de 2021. D. o. N.º 51.672.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat)*. <https://acortar.link/jhjCet>
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290>
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Murcia-Peña, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 175-212.
- Naslund, J. A., Bondre, A., Torous, J. y Aschbrenner, K. A. (2020). Redes sociales y salud mental: beneficios, riesgos y oportunidades para la investigación y la práctica. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(3), 245-257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>
- Olivera, J. (2011). Escenarios y ambientes de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (103), 5-8.
- Parrales Rodríguez, V. del R. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/893>

- Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P. J., García Cantó E. y Moral García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342238>
- Sáez, F. y Gutiérrez, A. (2007). Los contenidos de las capacidades condicionales en la Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 36-60. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/34>
- Sánchez, B. y Márquez, S. (2003). Estudio del aula de educación física: análisis de los recursos materiales propios del área. *Apuntes educación física y deportes*, 72, 49-54.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (03 de diciembre de 2020). *Bogotá ofrece una educación sin barreras para la población con discapacidad*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7902
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>
- Unesco. (26 de marzo de 2020). *La Unesco agrupa a las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado en una amplia coalición para asegurar que #LaEducaciónContinúa* [Comunicado de prensa]. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-agrupa-las-organizaciones-internacionales-la-sociedad-civil-y-el-sector-privado-en-una>
- Yin, R. (1994). *Investigación de estudios de caso: diseño y métodos*. Sage.