



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Las expresiones motrices formativas como espacio para la construcción de  
subjetividad política en la escuela desde la memoria pedagógica de los  
docentes de educación física del Instituto Universitario de Educación Física**

**EDDY ELVIRA BEDOYA ARGUELLES**

**Asesor**

**DAYRO QUINTERO**

**Trabajo presentado para optar al título de Maestría en Educación**

**Facultad de Educación**

**Universidad de Antioquia**

**Medellín**

**2016**





## Agradecimientos

Mis agradecimientos corresponden no solo a personas que me ayudaron y motivaron durante este proceso de investigación sino también a quienes me han motivado durante la vida.

El primer reconocimiento es para mi asesor Dayro León Quintero, quién me ayudó a darle sentido a mi investigación, su paciencia, motivación y apoyo hicieron posible alcanzar el objetivo. A él gracias por su acompañamiento académico y por ser siempre incondicional.

El segundo reconocimiento es para Rubiela Arboleda Gómez, quien me dio la oportunidad de trabajar en su investigación y siempre me ha permitido construir y aportar a la educación física a su lado. A ella gracias por su concepto “expresiones motrices formativas”, eje central de mi investigación y apuesta epistemológica desde la educación física, por siempre creer en mi y por su amistad.

A mis profesores en los distintos seminarios: Alejandro Mesa y el juicio de espectador de Arendt, que me hizo sufrir tanto pero que generó en mi tantas reflexiones; Clara Grisales, con su discurso crítico y cautivador; Astrid Sánchez, maestra inspiradora, con sus comentarios me motivó y me llevó a otros escenarios que no había explorado de la educación; Dayro Quintero, investigador y ser humano admirable, Bernardo Restrepo, hombre de experiencia y respetado en investigación; Diana Jaramillo, motivadora a la investigación educativa.

Mis agradecimientos también van dirigidos a mis compañeros de la línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana: Douglas Hernández, por su disciplina y porque fue capaz de adaptarse al matriarcado; Diana Gómez, por sus comentarios, por el rigor y por esa labor tan bonita como maestra de niños, Teresila Barona, por su dedicación,

por su disciplina y por su solidaridad; Mónica Dávila, por ser ejemplo, por su amistad y porque compartíamos el ser madres; Adriana Moreno, porque siempre luchamos juntas, por la maestra que es y porque siempre nos motivábamos a continuar; Erica Tobón, por su alegría y como no recordar a Fabiola Becerril nuestra compañera Mexicana, quién estuvo por un tiempo en mi casa, por su sencillez, su empeño, su orden y porque era una excelente compañía para tomar un buen café. A ellos gracias por su amistad, de verdad que uno de los más grandes logros de la maestría en mi vida fue haberlos conocido.

A Viviana Vargas, mi comadre quien siempre me ha apoyado en todo lo que he emprendido. Gracias por su cariño y por el ser humano que es.

Mis agradecimientos, por supuesto, a mi familia nuclear, a mi esposo Dubier Orrego y a mi hijo José Miguel Orrego, porque son mi razón de ser y por todo lo que sacrificaron a mi lado para que pudiera terminar este trabajo.

A mi madre, Inés Arguelles, porque siempre ha estado ahí, ayudándome en momentos críticos; a mi suegra, Eunice Múnera, porque asumió el cuidado de mi hijo para que yo pudiera estudiar.

A mi hermana, Guadalupe Bedoya, quién me ha animado a emprender todos mis sueños en educación y a quien en parte le debo mis logros académicos y profesionales. Gracias por siempre preocuparse por la familia, por sus sacrificios, por creer en mi y por su infinito amor.

Y, cómo no, a los maestros que participaron en la investigación, quienes con sus narraciones, me recordaron lo feliz que me hace el ser maestra de Educación Física y me llevaron a reflexionar y transformar mis prácticas como docente. A ellos gracias por la pasión y por el amor hacia las Expresiones Motrices Formativas.

Finalmente agradezco a las instituciones: a la Universidad de Antioquia, por hacer de mi la persona y la profesional que soy; al Instituto Universitario de Educación Física por permitirme reencontrar con la Educación Física después de haber explorado en otras áreas; a la Facultad de Educación porque este proceso me ha enriquecido como docente y como persona.

A la Institución educativa John F. Kennedy porque allá soy feliz siendo docente de Educación Física; a mis compañeros de trabajo, que aguantaron también este trajín.

A todos, muchas gracias.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b><u>1 UN VÍNCULO EN CONSTRUCCIÓN: LUGARES QUE SE ENCUENTRAN PARA PENSAR OTRA EDUCACIÓN DEL CUERPO</u></b>	<b>13</b>
1.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	13
1.2 UN LUGAR CON MEMORIA	14
1.2.1 UN RECUENTO NECESARIO	21
1.3 UN LUGAR CON REGLAS	32
1.4 UN LUGAR CON LETRAS Y DEBATES	38
1.4.1 TENDENCIA UNO: PSICOMOTRICIDAD	38
1.4.2 TENDENCIA DOS: DEPORTE EDUCATIVO	39
1.4.3 TENDENCIA TRES: PRAXEOLOGÍA MOTRIZ	40
1.4.4 TENDENCIA CUATRO: CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA	41
1.5 LUGARES EN INTERSECCIÓN	42
<b><u>2 DE LA TOTALIDAD AL LUGAR: COORDENADAS CONCEPTUALES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL CUERPO</u></b>	<b>45</b>
2.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	45
2.2 UN ESBOZO NECESARIO QUE MARCA OTRO RUMBO	45
2.3 ESTABLECIENDO COORDENADAS CONCEPTUALES PARA FIJAR EL RUMBO	50
2.3.1 LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS	50
2.3.2 LA MEMORIA PEDAGÓGICA	53
2.3.3 LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA	56
2.4 LA POSIBILIDAD DE FIJAR UN RUMBO DESDE LAS COORDENADAS CONCEPTUALES	58
2.4.1 POSICIÓN UNO	58
2.4.2 POSICIÓN DOS	60
2.4.3 POSICIÓN TRES	61
<b><u>3 DE LAS COORDENADAS CONCEPTUALES A LAS COORDENADAS METODOLÓGICAS: MODOS DE SER, MODOS DE HACER</u></b>	<b>62</b>
3.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	62
3.2 TEJIENDO LA RUTA PARA EL USO DE LAS COORDENADAS	63
3.3 ENTRE COORDENADA Y COORDENADA	65
3.4 HACER DESDE LA NARRATIVA	67
3.5 LOS MOVIMIENTOS Y CADENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN	69
3.5.1 TOMANDO UNA DECISIÓN DIFÍCIL	69
3.5.2 DEL TALLER DE IDEAS AL TRABAJO DE CAMPO	70
3.6 LOS NARRADORES	71
3.7 LOS ROSTROS DE LOS NARRADORES	74
3.7.1 LA MAESTRA DEL AMOR A LOS NIÑOS	74





3.7.2	REIVINDICACIÓN	75
3.7.3	EL MAESTRO DE LA EXPERIENCIA	76
3.7.4	EL MAESTRO CRÍTICO	77
3.7.5	EL MAESTRO CONSTRUCTOR DE SONRISAS	79
3.7.6	LA MAESTRA LÍDER	80
3.7.7	EL MAESTRO EN COMBATE	82
3.7.8	EL MAESTRO PSICÓLOGO	83
3.7.9	EL MAESTRO AL LÍMITE	84
3.7.10	EL MAESTRO EN LA LÍNEA	85
3.7.11	LA MAESTRA DEL MALABARISMO SOCIAL	86
3.7.12	EL MAESTRO POTENCIADOR	87
<b>3.8</b>	<b>COMPONENTE ÉTICO</b>	<b>88</b>
<b>4</b>	<b><u>RECONOCIENDO CAMINOS: EL LUGAR DEL ENCUENTRO</u></b>	<b>90</b>
4.1	A MODO DE INTRODUCCIÓN	90
4.2	RELACIONES CONCEPTUALES ENTRE EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA	90
4.2.1	DESDE EL ESPACIO COMO TÉCNICA	91
4.2.2	DESDE EL USO COMO INTENCIONALIDAD	92
4.2.3	DESDE EL TIEMPO	93
4.2.4	DESDE LA CULTURA	94
4.2.5	DESDE EL PODER	95
4.3	LOS SENTIDOS MÚLTIPLES DE LA MEMORIA PEDAGÓGICA	96
4.3.1	LA MEMORIA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA DE IDENTIFICACIÓN	97
4.3.2	LA MEMORIA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA DE RECONOCIMIENTO ÍNTIMO	101
4.3.3	LA MEMORIA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA DE RECONOCIMIENTO MUTUO	104
4.4	POSIBILIDADES DE UN NUEVO RUMBO	108
4.4.1	LOS LEGADOS NARRATIVOS DE LOS MAESTROS	108
4.4.2	FORMAS DE ARTICULACIÓN DE LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS (EMF) Y LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA (SP)	113
<b>5</b>	<b><u>LO QUE ME QUEDA EN LA PIEL</u></b>	<b>121</b>
<b>6</b>	<b><u>REFERENCIAS</u></b>	<b>131</b>
<b>7</b>	<b><u>ANEXO</u></b>	<b>134</b>





## Introducción

En una agitada caminata, antecedente para tomar una decisión formativa, fueron apareciendo las huellas de una trayectoria insospechada en la que mi ser maestra de Educación Física se vio interpelada al tratar de comprender que lo que yo hacía y lo que otros hacían no eran acontecimientos aislados sino puntos de contacto entre múltiples experiencias, en las que no sólo habían trazas de los modos constitutivos de la discursividad que emerge del contacto con la universidad, en este caso con la Universidad de Antioquia, sino también con las particularidades del estar y ser en un espacio como el Instituto Universitario de Educación Física (IUEF). Dichas trazas constituyen lo que somos y hacemos, pero no como algo producido sino como una producción sin acabar que integra tanto lo que acontece en nuestra experiencia particular en un lugar como lo que pasa en otros lugares y con otros sujetos.

Sí, parece fácil y obvio lo que menciono, pero allí la diversidad y la multiplicidad se vuelven complejas cuando tratamos de definir qué es lo que allí vemos, más aún cuando los modos del ver no coinciden con los del observar, que obviamente están mediados por una toma de posición, desde donde queremos explicar algo y comprenderlo todo. ¿A qué me refiero? La respuesta es simple: a que en mi caso en particular no lograba entender por qué los múltiples sentidos de ser maestro a veces resultaban problemáticos y la visión periférica que de ellos teníamos no era reconocida como una posibilidad de trasegar la experiencia de ser maestro, especialmente en un contexto como el del Valle de Aburrá en el que muchos de nosotros, especialmente los egresados del IUEF hemos devenido en la sinuosidad de la contingencia que acompaña la historia de este territorio.

Por ello, al ir y venir de lugares y roles, maestra de escuela, profesora universitaria, estudiante de maestría, los destellos de mis recuerdos me llevaron a pensar en cómo hacer

posible una mirada para esa diversidad del ser maestro. Transitó por muchos espacios

hasta que la ontología misma de mi existencia me ligó a un proyecto de investigación denominado “Memorias a sol y sombra. Recuperación de la experiencia en profesionales de las expresiones motrices”<sup>1</sup>, en el que con la compañía de otros pude definir aquello que hoy convoca a este texto y es la cuestión por la posibilidad que tienen las Expresiones Motrices Formativas (EMF) como espacio para la construcción de Subjetividad Política (SP) en la escuela desde la memoria pedagógica de los docentes de educación física del Instituto Universitario de Educación Física. De ello derivaron, en términos investigativos los objetivos que aparecen visibles, algunas veces explícitos, otras circundantes a lo largo del texto que se ha estructurado en cinco capítulos:

El primero denominado, un vínculo en construcción: lugares que se encuentran para pensar otra educación del cuerpo, tiene como propósito presentar desde la enunciación de tres lugares: un lugar con memoria, un lugar con reglas y un lugar con letras y debates, las formas y contenidos que hacen posible en el espacio escolar su intersección en tanto coordenadas del quehacer del educador físico. A su vez, esta lectura de los tres lugares permite interrogar las formas de su historicidad, de lo normativo y lo académico para crear un escenario reflexivo en el que mediante el concepto de Expresiones Motrices formativas, se produzca una interrogación por la posibilidad que desde allí tiene la educación física para pensar, en el contexto del Instituto Universitario de Educación Física, las formas y contenidos que ha suscitado la formación y las prácticas de sus egresados durante su larga tradición en la ciudad de Medellín y que permiten hoy hablar de una memoria pedagógica que se ha gestado, justamente, a sol y sombra, que ha narrado constantemente el acto de

---

<sup>1</sup> Investigación adscrita al Grupo de Investigación Ocio, Expresiones Motrices y Sociedad, del Instituto Universitario de Educación Física (IUEF), de la Universidad de Antioquia.



educar en la ciudad desde lugares y sentidos diversos, al punto de generar otros modos de ser y de estar que están vinculados a procesos de lo político en clave de la subjetividad allí entrañada.

En este sentido este capítulo se ha ordenado a partir de cuatro apartados: el primero, un lugar con memoria, muestra aspectos nodales de la historicidad de la educación física en los sustratos temporales que llevan a la constitución de continuidades y rupturas desde el mundo arcaico hasta el siglo XX en Colombia y que visibilizan múltiples tradiciones, las cuales alimentan las representaciones y teleologías de la formación del cuerpo y de su relación con las condiciones espaciales y temporales en las que ello se manifiesta. El segundo, un lugar con reglas, presenta de manera sincrónica los aspectos más relevantes que se han establecido como condición de funcionamiento desde lo normativo para el acto educativo que orienta la educación física en Colombia desde su decimonónica historia hasta las más recientes manifestaciones normativas que regulan a la escuela, de tal modo que desde allí se hacen visibles los cambios y transformaciones sobre los cuales ha devenido el ejercicio docente. El tercer apartado, un lugar con palabras y debates, es una sucinta cartografía sobre las tendencias y debates que en la actualidad constituyen la reflexión académica de la educación física y que son el escenario para las innumerables investigaciones sobre la educación del cuerpo. El cuarto apartado, lugares en intersección, presenta de manera intencional una cuestión de articulación entre los enunciados de los tres apartados anteriores con el fin de mostrar la existencia de tales en la escuela, y en la construcción de una larga tradición gestada por el Instituto Universitario de Educación Física (IUEF) de la Universidad de Antioquia (U de A) y de sus maestros egresados, que sirven de base para pensar una cuestión investigativa que relaciona las expresiones motrices



formativas como elección teórica con la memoria pedagógica de dichos maestros y la posibilidad de construcción de un escenario para la formación de la subjetividad política.

El segundo capítulo llamado, de la totalidad al lugar: coordenadas conceptuales para pensar la educación del cuerpo, tiene como propósito presentar desde la enunciación de sus apartados un recorrido por los referentes teóricos que sirven de base para el establecimiento de unas coordenadas conceptuales con las cuales se ha hecho el abordaje del proceso investigativo. De acuerdo a esto, uno de los primeros elementos que allí se presentan está relacionado con una aproximación a las producciones académicas más destacadas, que inicialmente fueron reconocidas como puntos obligados para pensar en los objetos de la investigación, por ello el nombre que recibe es el de un esbozo necesario que marca otro rumbo, en tanto una vez realizado permitió hacer mejores precisiones sobre las búsquedas y elegir con mayor criterio cuáles serían los marcos referenciales a abordar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron unas coordenadas conceptuales en el apartado estableciendo coordenadas conceptuales para fijar el rumbo; allí se presentaron tres categorías conceptuales: expresiones motrices formativas, subjetividad política y memoria pedagógica, mediante las cuales se fijaron tres posiciones para pensar las formas y contenidos en las que las relaciones entre las 3 categorías conceptuales tendrían asidero como posibilidad para la comprensión de lo investigado, sin olvidar asimismo que ello no está desligado de las elecciones metodológicas que orientaron muchas de las acciones investigativas con los maestros, con los documentos y con los discursos allí entrañados.

El tercer capítulo se presenta como, de las coordenadas conceptuales a las coordenadas metodológicas: modos de ser, modos de hacer, y tiene como propósito presentar las formas y contenidos que, desde lo teórico y, principalmente, desde lo metodológico, fueron condición de posibilidad y funcionamiento del proceso investigativo.

Para ello, se expone inicialmente a través de Tejiendo la ruta para el uso de las coordenadas, los prolegómenos del proceso investigativo, en tanto esbozo de una narrativa incompleta que fue moldeándose en los intersticios de cada enunciado. Luego en, entre coordinada y coordinada, se presentan aquellos elementos derivados de la historia inicial del proceso investigativo que llevaron a configurar algunas de las decisiones de orden teórico que ineludiblemente formaron la trama metodológica. De ahí que, hacer desde la narrativa, va expresando cómo se unen las coordenadas teóricas y metodológicas en el pliegue de lo investigativo- narrativo como escenario, pero también como excusa de la exterioridad del pensamiento en movimiento. Un movimiento pluralizado en, los movimientos y cadencias de la investigación, que a modo de historia quiere mostrar esforzadamente que lo dicho y por decir aquí estuvo habitado por la contingencia, y por grandes esfuerzos que son correlato de lo pensado y lo dicho en cada momento y cada fase, como se delinea en, del taller de ideas al trabajo de campo. Finalmente, a través de, los narradores, se muestra un interesante ejercicio de caracterización pero también de reflexión no sólo de la investigación sino de las historias entrecruzadas que se hacen visibles en la mirada teórica por intermediación de unas narrativas que exponen rasgos de los narradores y que muestran, a su vez, cómo, con quiénes y en dónde esta investigación ha tenido su lugar.

El cuarto capítulo se denominó, reconociendo caminos: el lugar del encuentro, y tiene como propósito mostrar los hallazgos que en este proceso investigativo se suscitaron para caracterizar conceptualmente la relación entre EMF y la Subjetividad Política; describir los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad Política en la memoria pedagógica de los maestros; y proponer formas de articulación entre las EMF y la Subjetividad Política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la memoria



pedagógica de los maestros. Para ello, a través de relaciones conceptuales entre EMF y SP se presentan las maneras y modos que por medio del espacio, la intencionalidad, el tiempo, la cultura y el poder adquieren las EMF y la SP en el plano de lo conceptual de su relacionamiento. Asimismo, se acude a enunciar de manera analítica los sentidos en los que puede tornarse la memoria pedagógica en tanto: práctica de identificación, práctica de reconocimiento íntimo, práctica de reconocimiento mutuo. Posteriormente, se presentan en este capítulo las posibilidades de un nuevo rumbo como respuesta al planteamiento de las formas en las que puede establecerse la relación entre las EMF y la SP. Para tal cometido, se muestran los legados narrativos de siete maestros que representan lo más destacado del proceso narrativo, y siete formas de articulación como puntos de reflexión del quehacer del sujeto maestro.

El quinto capítulo llamado, lo que me queda en la piel, tiene como propósito presentar los hallazgos y conclusiones de la investigación, no sin antes dejar claro que nada acá se concluye sino que lo que aparece en este capítulo son las trazas que el ejercicio investigativo en su perspectiva narrativa, ha dejado en esta maestra, al encontrarse con los otros. Por ello, lo que allí se presenta es la multiplicidad de las trayectorias andadas no como un punto de finalización sino de arribo hacia otros modos posibles de la interpretación, y que no serían reconocidos sino lo que allí estuviese presente fueran asuntos concluyentes que por su misma naturaleza no se hace posible.

# 1 Un vínculo en construcción: lugares que se encuentran para pensar otra educación del cuerpo

## 1.1 A modo de introducción

Este capítulo tiene como propósito presentar desde la enunciación de tres lugares: un lugar con memoria, un lugar con reglas y un lugar con letras y debates las formas y contenidos que hacen posible en el espacio escolar su intersección en tanto coordenadas del quehacer del educador físico. A su vez, esta lectura de los tres lugares permite interrogar las formas de su historicidad, de lo normativo y lo académico para constituir un escenario reflexivo en el que mediante el concepto de expresiones motrices formativas se produzca una interrogación por la posibilidad que desde allí tiene la educación física para pensar, en el contexto del Instituto Universitario de Educación Física, las formas y contenidos que ha suscitado la formación y las prácticas de sus egresados durante su larga tradición en la ciudad de Medellín y que permiten hoy hablar de una memoria pedagógica que se ha gestado a sol y sombra, que ha narrado constantemente el acto de educar en la ciudad desde lugares y sentidos diversos, al punto de generar otros modos de ser y de estar que están vinculados a procesos de lo político en clave de la subjetividad allí entrañada.

En este sentido este capítulo se ha ordenado a partir de cuatro apartados: el primero, un lugar con memoria, muestra aspectos nodales de la historicidad de la educación física en los sustratos temporales que llevan a la constitución de continuidades y rupturas desde el mundo arcaico hasta el siglo XX en Colombia y que ponen en lo visible múltiples tradiciones que alimentan las representaciones y teleologías de la formación del cuerpo y de su relación con las condiciones espaciales y temporales en las que ello se manifiesta. El segundo, un lugar con reglas, presenta de manera sincrónica los aspectos más relevantes que se han constituido como condición de funcionamiento desde lo normativo para el acto



educativo que orienta la educación física en Colombia desde su decimonónica historia

hasta las más recientes expresiones normativas que hoy regulan a la escuela de tal modo que desde allí se hacen visibles los cambios y transformaciones sobre los cuales ha devenido el ejercicio docente. El tercer apartado, un lugar con palabras y debates, es una sucinta cartografía sobre las tendencias y debates que hoy constituyen la reflexión académica de la educación física y que son el escenario para las innumerables investigaciones sobre la educación del cuerpo. El cuarto apartado, lugares en intersección, presenta de manera intencional una cuestión de articulación entre los enunciados de los tres apartados anteriores con el fin de mostrar la existencia de tales en la escuela, y en la construcción de una larga tradición gestada por el Instituto Universitario de Educación Física (IUEF) de la Universidad de Antioquia y de sus maestros egresados que sirven de base para pensar una cuestión investigativa que relaciona las Expresiones Motrices Formativas como elección teórica con la memoria pedagógica de dichos maestros y la posibilidad de construcción de un escenario para la formación de la Subjetividad Política.

## **1.2 Un lugar con memoria**

La producción del cuerpo en la escuela colombiana durante el siglo XX ha estado anclada a las formas y contenidos de la educación física, la recreación y el deporte. En las escuelas públicas, especialmente, aquellas que se ubican en el Valle de Aburrá, dicha producción ha sido liderada por los maestros y maestras que, tanto en los niveles básicos y medios del sistema educativo, acompañan la formación de los niños, las niñas y los adolescentes. Muchos de estos maestros y maestras se han formado en la Universidad de Antioquia en el Instituto Universitario de Educación Física (IUEF), que por su reconocimiento y trayectoria es el referente obligado para tales asuntos desde 1968. Entre los ritmos y cadencias del tiempo se puede uno imaginar cuantos egresados y egresadas han



construido trayectorias diversas en este campo de saber, pero con particulares intersecciones en las que se ven puntos en común que los identifican como una parte sustancial de la Universidad de Antioquia.

En sus diversos roles como: maestros, entrenadores, líderes comunitarios, terapeutas, entre otros, estos egresados del Instituto Universitario de Educación Física han estado presentes en la vida de muchos de los habitantes del Valle de Aburrá y han dejado su huella en las representaciones sociales sobre el cuerpo, el deporte o la recreación. La diversidad de estos sujetos ha impreso en la historia colectiva y personal de quienes han entrado en contacto con ellos experiencias, no sólo de orden del campo de saber, sino también de la existencia, pues como agentes e hijos de su tiempo, se han visto avocados a responder a las cuestiones de contingencia que han incluido largos y estructurales problemas de desigualdad, justicia, violencia, miseria y miedo, desde un ejercicio pedagógico que incluye no sólo la formación en el campo de saber sino en la vida misma y en el ejercicio colectivo de construir sociedad, que usa como excusa un saber del cuerpo para producir un cuerpo del saber que responda a los avatares y obligaciones institucionales, pero que también permita subvertir el fatalismo existencial a través del reconocimiento de sí, de los demás y de lo otro.

Multiplicidad de historias de estos maestros y maestras de educación física pueden ser narradas sin menoscabo de construir herramientas comprensivas sobre la historia misma de la ciudad, del Valle de Aburrá, del país. Sin embargo, estas historias traslucen más que acontecimientos, interpelan el ejercicio mismo de lo educativo en tanto, llevan a preguntar por las formas de producción, circulación y apropiación que las constituyen, con el fin de develar en lo intrincado del relato, los modos de construcción de sus tejidos y cómo estos han logrado unir instituciones, sujetos y discursos que por regla epistemológica no deberían



coexistir dado que sus ontologías los hacen ubicarse en lugares remotos. En otras palabras, estas experiencias de maestro llevan en la superficie rizomática que los identifica respuestas a las clásicas preguntas que tanto preocupan a la escuela como traductora de los asuntos nodales de lo social. Respuestas que inmanentes son redescubiertas cuando las posibilidades de la innovación y la inmediatez no logran ser efectivas o pertinentes frente a los problemas contemporáneos.

Por ello, se hace necesario reconocer mediante un proceso comprensivo, si realmente estas experiencias de maestros constituyen referentes para la educación física, o han sido simplemente acontecimientos espacio- temporales que describen una historia ajena a los procesos sociales del Valle de Aburrá. O bien no representan modos significativos para revisar lo que actualmente hacemos al educar el cuerpo en la escuela, en tanto es la escuela hoy diferente y opuesta a estas historias, para lo cual podría prescindir de su existencia. También cabe la posibilidad de reconocer su potencial y sus múltiples formas; ambas posibilidades nos llevaría a una aporía que sólo podría dirimirse si revisamos dichas experiencias desde referentes que luego puedan ser interpelados en el acuerdo sustancial que proveen las formas académicas del conocimiento y que sirven para validar o excluir aquello que se revisa, analiza y contrasta; siendo así, una posibilidad que aquí se ofrece es la de pensar estas experiencias a partir de las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación. En tanto son estos tres referentes: expresiones motrices formativas, memoria pedagógica y subjetividad política puntos interseccionales que visibilizan al sujeto maestro en la plurisemántica de su existencia espacial y temporal.

Estas formas de la existencia espacial y temporal en la que se ha suscrito la existencia de tantos egresados del IUEF, tienen su génesis en la historia misma de la



Universidad que un día mediante el Acuerdo N° 40 de octubre de 1968 del Concejo

Superior de la Universidad de Antioquia decide crear la Licenciatura en Educación Física: área mayor educación física, área menor salud y recreación para dar respuesta al creciente interés de los maestros y maestras por construir un espacio académico para éste saber, largamente practicado pero tímidamente reflexionado en las escuelas de Antioquia, especialmente del Valle de Aburrá, donde las espacialidades y las temporalidades contenidas en su devenir, van proponiendo diversidad de coordenadas que le imprimen al ejercicio de la educación y la formación variados matices. Y que llevan, luego de debates y tensiones, el 9 de marzo de 1981, en el Acuerdo N° 3 del Concejo Superior de la Universidad de Antioquia, al establecimiento de una transformación organizacional que tiene como resultado la creación del Instituto Universitario de Educación Física, a fin de construir un espacio más autónomo para el desarrollo del programa de educación física y de otros programas relacionados con la salud y el deporte que van planteándose como necesidad ante los cambios y transformaciones sociales en el contexto local, nacional e internacional.

A partir de estos actos fundacionales comienza a escribirse una historia que, atravesada por los sustratos del tiempo, configura discursos, sujetos y prácticas en torno a la educación del cuerpo. Asimismo, los modos de producción, circulación y apropiación del saber comienzan a habitar las realidades, los pensamientos y los proyectos de los maestros en formación y en ejercicio que sin poder eludir la intrincada geografía del Valle de Aburrá con su terciario pasado, y la trama triétnica de su cultura, van siendo sujeto y objeto de las continuidades, rupturas y recurrencias que atraviesan a la escuela, a su centro de formación y a sus vidas. De hecho, su existencia se ha ido forjando, especialmente desde los años 80,



en medio de asonadas, gritos desgarradores, violencias, euforia, narcotráfico, fútbol, moda y desigualdad, para configurar lo que ellos son, lo que son con otros y lo que los rodea.

En este sentido, ser maestro o maestra de educación física en el Valle de Aburrá hace visible el encuentro entre los modos de lo académico, lo normativo y lo cotidiano, que en el caso particular de los egresados del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia configura concepciones y prácticas que guardan una relación asimétrica con cada uno de estos modos, en tanto, la primacía de uno o de otro es proporcional con el posicionamiento del sujeto maestro frente a las realidades que le toca y decide habitar. Por ello, su ser maestro va construyendo intersecciones que ponen en las formas de la exterioridad lo que ha sido asistido por la conciencia en forma de expresiones motrices que, aunadas a la memoria pedagógica y a la subjetividad política, construyen su identidad como sujeto de interlocución válida, pero sobre todo, como sujeto de saber ante las fragmentadas y líquidas formas en que se presenta la educación física ayer, hoy y mañana en las escuelas y espacios de ciudad donde se manifiesta y donde se ve interpelada al reclamar de ella algo más que la educación física de un cuerpo, que a veces, sólo reviste una materialidad engañosa que no puede escapar a las condiciones de existencia que lo atraviesan más allá de la *physis* que lo constituye.

¿Pero qué significa que el maestro vaya construyendo intersecciones visibles en forma de expresiones motrices, memoria pedagógica y subjetividad política? Significa pensar en los modos de relacionamiento posibles entre las expresiones motrices, la memoria pedagógica y la subjetividad política, en tanto su contacto e intersección son el resultado del encuentro entre sistemas de objetos y sistemas de acciones (Santos, 2000) que en el marco del sistema técnico- científico- informacional actual hacen que cada una de ellas,

ineludiblemente, tenga como referencia a las demás como uno de los tres escenarios de creación y recreación de las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento del ser maestro egresado del Instituto Universitario de Educación Física.

El primero escenario para ser pensado, está referido a las expresiones motrices y como tal haría visibles las “resignificaciones: del cuerpo, del propio ejercicio profesional, de escenarios y de poblaciones usualmente excluidas. Es un concepto incluyente y visibilizador; es una acepción integradora que, paradójicamente, admite la variedad de los actores, de prácticas y de representaciones” (Arboleda, 2013, p.69). Asimismo, implicaría pensar que lo que es, hace y dice el maestro puede dar cuenta de las expresiones motrices en tanto se revisen las prácticas motivadas, su intencionalidad, su propositividad y se permita la emergencia desde lo cotidiano de los atributos que constituyen lo esencial de las manifestaciones de lo social, lo político, lo cultural y lo espacial que se encarnan en los sustratos invisibles de lo visible.

El segundo escenario, alude a la memoria pedagógica como posibilidad para el rescate de la historicidad del ejercicio pedagógico del maestro (Zapata, 2006) en tanto en su práctica, como sistema de objetos y sistema de acciones (Santos, 2000), aparecen multiplicidad de nociones y conceptos que, a modo de coordenadas epistemológicas, construyen los tejidos de una historia que de tiempo presente interpela al ejercicio formativo en sus diversas formas, revistiendo en su existencia una relación con la memoria histórica que va conectando las particularidades con los marcos generales sobre los que cobra sentido como prólogo y colofón la educación física en lo personal y lo social. De ello, deriva la construcción misma de las mediaciones, las representaciones y las acciones que están como forma y contenido de la formación, ejercicio y existencia de los maestros egresados del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.



El tercer escenario se presenta como el de la subjetividad política que se asume como proceso de desarrollo en el que los maestros se convierten en:

Agentes sociales que poseen conciencia de su identidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcance de las mismas. (Krieger, 2010, p. 30)

Es decir, que el ejercicio mismo del devenir de los egresados del Instituto Universitario de Educación Física está habitado por estos elementos, que aunque no son necesariamente conscientes o reflexionados, están ahí por el hecho mismo de que el ejercicio formativo y educativo son actos públicos que tienen como condición y propósito el ejercicio mismo de lo político.

Teniendo en cuenta estos tres escenarios, cabría pensar que el ejercicio formativo y práctico de la educación física de los maestros y maestras egresados del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia en los últimos 30 años ha estado expuesto a las intersecciones del tiempo, el espacio, el poder, los recursos, la cultura que de manera directa o indirecta han constituido su identidad en tanto formas de la exterioridad que hacen visible, en las acciones pedagógicas y didácticas, su relación con las expresiones motrices que lo habitan y habita, la memoria pedagógica que lo valida y la subjetividad política que lo posiciona en el mundo como maestro, como ciudadano, como persona. Sin embargo, la relación entre estos tres elementos: expresiones motrices, memoria pedagógica y subjetividad política no es ni simétrica ni homogénea, dado que en cada uno de ellos se ha encarnado de forma dispar, ocupando la espesura de su ser, en mayor o menor medida, de acuerdo a las presencias y ausencias que su voluntad de saber le han permitido. Son estas asimetrías y desigualdades entre las expresiones motrices,

memoria pedagógica y subjetividad política, las que hoy es preciso revisar para pensar en renovadas intersecciones, a fin de construir un espacio de reflexión y análisis en el que se pueda situar a los futuros maestros y maestras que enfrentarán el hoy y el mañana en los sustratos del tiempo que unen tradición e innovación, para responder a las clásicas preguntas de lo humano por la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Asimismo, se hace necesario pensar en los modos y contenidos en los cuales las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación se han configurado en las historias personales, discursivas e institucionales de estos maestros y maestras como resultado de un problema complejo que propone geografías sinuosas y olvidadas en las cuales las cicatrices y huellas del pasado- presente han construido la naturaleza misma de la educación física en el Valle de Aburrá y le han dado a estas cuestiones su historicidad.

### **1.2.1 Un recuento necesario**

La historicidad que con sus tonos y ritmos ha constituido una escritura polimorfa y polisemántica, cuyos trazos desgarran la solidez de la existencia humana para responder a sus incertidumbres espacio- temporales mediante un ejercicio sinuoso donde el contacto entre lo inmaterial y lo material han forjando pliegues en la espesura del ser a través de la historia, del espacio, de lo político, de la cultura, de lo social para constituir, posteriormente, las condiciones sobre las que emerge y funcionan las expresiones motrices, la memoria pedagógica y la subjetividad política.

Algunas de estas condiciones podrían tener su natalicio en la época arcaica, donde las épicas batallas entre Héctor y Paris en la Ilíada muestran la importancia de la educación física del cuerpo, pero también de la mente, en una sociedad aristocrática donde la máxima



virtud<sup>2</sup> es el dominio del cuerpo para la batalla. Luego, en la época democrática, la oración fúnebre de Pericles y los relatos de las Tragedias<sup>3</sup> producen un giro en la Paideia<sup>4</sup> griega, en lo que al cuerpo educado supone, al introducir un mayor énfasis en la educación de la mente para utilizar el cuerpo. Este primer segmento del pliegue corporal donde se instala la educación, propone un primer escenario sobre el que Séneca y los retóricos debatirán en el mundo romano la orientación que debe asumir el cuerpo para servir a los propósitos del imperio. De allí, comienza a primar una educación del cuerpo orientada hacia el dominio de las facultades corporales que desde el espíritu se hacen visibles por medio de los movimientos en la guerra, en el baño público y en el teatro como sentidos orientados del proyecto social.

Posteriormente, en la época medieval, con la formación de la cristiandad, las voces de San Agustín<sup>5</sup> y Santo Tomás de Aquino testimonian otro modo de educar el cuerpo que reconfigura lo físico poniéndolo al servicio de la racionalidad teológica como fundamento de su existencia y propósito, sin olvidar que el agitado panorama del mundo conocido reclamaba en nombre de la evangelización la participación de los cristianos en la guerra<sup>6</sup>, y por ende la educación de su cuerpo también se orientaba para la batalla y el movimiento. Cabe advertir que la diversidad del panorama medieval le imprime a la educación del

---

<sup>2</sup> La máxima virtud en el mundo griego era denominada Areté, y estaba relacionada con una condición de la clase aristocrática que tenía como uno de sus atributos el dominio del cuerpo pero como resultado del dominio del espíritu heredado que se encarnaba en cada uno de los integrantes de las familias descendientes de los dioses del Olimpo en la tierra. Para ampliar esta discusión es importante consultar el texto de Francisco Rodríguez de Adrados “La democracia Ateniese”.

<sup>3</sup> Para una referencia más amplia de las tragedias es importante recordar las escritas por Eurípides, y Sófocles bajo el gobierno de Aspasia de Mileto, esposa de Pericles.

<sup>4</sup> Para un referente más amplio sobre la Paideia griega es importante revisar el texto de Werner Jaeger “Paideia”.

<sup>5</sup> Es notable la disertación que realiza este padre de la iglesia en su texto *Civitas Dei*, sobre la relación entre el cuerpo y el espíritu como propósito de la acción de la educación del cuerpo.

<sup>6</sup> El proyecto de las Cruzadas que empieza a desarrollarse al final de la Alta Edad Media, es el punto central del interés de los medievales por la educación del cuerpo, especialmente de la orden caballeresca.



cuerpo unas orientaciones particulares según el orden y posición social, en tanto no era lo mismo educar el cuerpo del siervo, que el cuerpo del señor, y menos aún el cuerpo del Rey o del sacerdote. Más aún debe tenerse en cuenta que esta educación estaba centralizada en espacios diversos como la iglesia, la abadía o la villa y no hacía parte de un programa preconcebido e institucionalizado.

Para la época que se extiende desde el Renacimiento hasta el siglo XVI se plantea, dentro de su diversidad, la necesidad de una educación del cuerpo<sup>7</sup> habitada por tres grandes procesos: el primero, tiene que ver con la reconfiguración del mundo medieval a partir de la incorporación de tradiciones greco- romanas que empezaron a circular y a cuestionar el modo de ser de lo corporal y de su formación; el segundo está relacionado con el primero y habla de la relación que con otros lugares, América por ejemplo, comienza a tener Europa a fin de conciliar la tradición con estos nuevos modos de ser y estar; el tercero sin desconocer la relación con los otros dos lleva a reorientar el mundo de la cristiandad en Europa hacia otras formas de entender el mundo<sup>8</sup> en una perspectiva distinta de lo cristiano que abre nuevas formas para preguntar y responder el cómo y el qué de la educación del cuerpo, que se ve, a su vez, movilizada por la aparición de la escuela como institución masiva y de la imprenta que impone a la circulación del conocimiento otras velocidades y tonalidades.

---

<sup>7</sup> Un texto que presenta muy bien estas cuestiones de la historicidad de la educación del cuerpo y las condiciones posteriores que dan surgimiento a la discusión por la relación entre expresiones motrices, memoria pedagógica y subjetividad política es “Carne y Piedra” de Richard Sennet.

<sup>8</sup> Es importante recordar que durante esta época se presentaron acontecimientos importantes como la declaración de las 95 tesis de Lutero, la aparición de la imprenta por causa de Gutenberg que sumado a otros tantos permitieron reconocer y crear nuevos modos de conocimiento que pusieron la base a la ciencia moderna y por supuesto a nuevos y renovados modos de pensar en el cuerpo más allá de la concepción medieval.

Entre el siglo XVII y XVIII, la educación del cuerpo se convierte en un tema de interés que se liga al agitado panorama político y gubernamental de Europa<sup>9</sup>, en tanto una cuestión central de discursos como el de Thomas Hobbes con su *Tratado del Cuerpo*, John Locke y otros, interpela los modos de gobernar y pensar el Estado desde la construcción del ciudadano y la domesticación de su cuerpo, como fundamento central para construir la gobernanza del territorio, que además se ve cuestionada con la entrada en escena de las reflexiones sobre lo pedagógico y lo didáctico que invitan a la construcción de una escuela para todos y para lo humano (Comenius)<sup>10</sup> que debe ordenar y civilizar interviniendo el cuerpo.

Para el siglo XVIII, además de los agitados escenarios del mundo conocido (Europa, Asia, América), en el caso particular de Europa la preocupación por la educación, toma un crecimiento exponencial en las voces de filósofos como Kant, Rousseau, Voltaire, D'Alambert, entre otros, que ven ineludible la necesidad de educar el cuerpo, más aún cuando han reconocido en la tradición griega una respuesta a las cuestiones de actualidad que les impelen a pensar el mundo que habitan. Por ello, no es extraño que la educación física del cuerpo, de sus facultades y demás, ocupe en los personajes<sup>11</sup> de la época un papel protagónico.

---

<sup>9</sup> Durante el siglo XVII se libraron más de 50 batallas, una de las más significativas, es la Guerra de los Treinta Años, que va de 1615 a 1645 e involucra por primera vez a toda Europa en un conflicto religioso con tintes políticos. Para el siglo XVIII este panorama de batallas no se detiene, especialmente, con el ascenso de los procesos revolucionarios que tienen como uno de sus más grandes ejemplos a la Revolución Francesa en 1789.

<sup>10</sup> Durante 1658 aproximadamente, Comenius escribe su *Didáctica Magna*, en la que expresa la necesidad de la enseñanza de los saberes en la escuela a partir de la premisa de la construcción de lo humano como la condición de su orientación. Lo innovador de la propuesta de este autor, está relacionada con el método de enseñanza que se aparta del modo escolástico y propone la posibilidad del dialogo como condición del aprendizaje.

<sup>11</sup> Un personaje que da cuenta de esta afirmación es Emilio, que en las letras de Rousseau logra expresar los ideales de la educación ilustrada y del cuerpo por su puesto.



En el siglo XIX el panorama entre Europa y América se presenta muy agitado en aspectos como el político, dado que hay una reordenación del mundo, de las estructuras y de las tradiciones que comienzan a cuestionar los modos de hacer al Estado y a la Nación, al punto que como en ninguna otra época la escuela comienza a ser objeto central de la planeación gubernamental y científica, en tanto es a través de ella que piensan unos y otros que se pueden hallar las respuestas a los avatares del devenir<sup>12</sup>. Por ello, no es gratuito que durante esta época se creen las Direcciones Generales de Instrucción Pública a fin de ordenar, regular y vigilar la educación de los ciudadanos.

En este siglo XIX, el acentuado interés por regular la educación de los ciudadanos lleva a que en Europa y en América, con las nacientes Naciones, se construya un sistema educativo por saberes disciplinares que debe orientar la formación de las facultades mentales y corporales de los sujetos. En razón de ello, es notable que la escuela nombre el encuentro de los maestros y los estudiantes a través de nominaciones como matemáticas, historia, cívica, geología, biología y calistenia, que hablan de la segmentación del currículo, especialmente, en cuanto a la educación del cuerpo se refiere. En este momento histórico el propósito que orienta el deber ser está situado en la civilización del cuerpo como alternativa para la construcción de la Nación. Por lo tanto, los intereses de la educación del cuerpo están centrados en su fortalecimiento motor y en las prácticas de higiene atendiendo al principio de correlación que ello guarda con los roles y posiciones sociales de cada habitante de la naciente Nación. Es importante señalar que, en esta época los discursos médicos y biológicos eran el fundamento de la construcción del conocimiento, y por tanto

---

<sup>12</sup> Estos avatares son el resultado del complejo proceso de reconfiguración del proyecto colonial en América, que lleva a las elites criollas a posicionarse de manera distinta frente a la tradición y a proponer la construcción de un nuevo proyecto político y social.



las propuestas de los pedagogos para el ejercicio del maestro estaban orientadas a reivindicar desde la educación estos postulados, más aún si se trataba de la educación del cuerpo.

Durante esta época, Colombia o los Estados Unidos de Colombia, como se le conoció por más de una década al país, no fue ajeno a todos estos movimientos y propuestas, en tanto que, como naciente Nación, la educación estaba entre los elementos prioritarios de lo político, más aún cuando aún quedaban, después del proceso de independencia, muchas cuestiones nodales sin resolver tales como: qué es esta nación, cuál es su propósito, qué tipo de ciudadano requiere. Allí las posibilidades de respuesta se fueron situando y haciéndose posible a través de la escuela y del sistema educativo.<sup>13</sup>

Tanto así que, históricamente, el sistema educativo colombiano ha trabajado con un cuerpo fragmentado que es resultado de un proceso iniciado en la segunda mitad del siglo XIX, donde al crear la Dirección General de Instrucción Pública,<sup>14</sup> y al haber iniciado la formación de maestros en las nacientes Escuelas Normales el currículo adoptó particulares simetrías con la disciplinarización del conocimiento científico en occidente, es decir, que la escuela tradujo los antagonismos de las comunidades educativas y los convirtió en objetos únicos para la enseñanza, que se constituyeron en fronteras de conocimiento. Ello, tuvo como resultado en una primera versión de lo curricular en Colombia, que el plan de estudios se denominará con nombres de las disciplinas y que los objetivos de formación describieran no sólo las intencionalidades de la misma sino las características de los

---

<sup>13</sup> Comunidades Imaginadas de Benedict Anderson, muestran de manera general cómo se da este proceso de inventar la Nación a través de lo educativo y de la escuela como dispositivo de formulación, circulación y apropiación del proyecto de las élites.

<sup>14</sup> La creación de la Dirección General de Instrucción Pública se lleva a cabo durante las reformas liberales de medio siglo en Colombia, denominada en ese momento como Estados Unidos de Colombia, bajo el gobierno de Eustorgio Salgar, quien entre sus acciones de gobierno creó también las Escuelas Normales y dedicó un gran esfuerzo a consolidar los ideales de la naciente nación, como bien lo explica (Quintero, 2008).



objetos, prueba de ello es que la educación física, aparece ligada inicialmente a la instrucción militar, la calisténica y la gimnástica como era denominada en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1871:

Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. La gimnástica y calisténica, como parte indispensable de un sistema completo de educación, serán enseñadas en todas las escuelas, en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003, p.8)

Sin embargo, cabe anotar que a lo largo del siglo XIX, la enseñanza de saberes como el social aparecen denominados en relación a objetos concretos como la historia y la geografía, los cuales también son identificados con prácticas y contenidos que atienden a las gramáticas disciplinares del momento, al punto de crear fronteras y objetos cuyos umbrales se constituyen en protocolos que no admiten la presencia de asuntos ajenos al particularismo disciplinar. Por ejemplo, para la educación física este proceso ha estado marcado por el direccionamiento institucional que desde lo normativo se expresa como una condición de posibilidad y funcionamiento del saber y le imprime unos rasgos particulares que hacen que muchas cuestiones de la formación incluida la del pensamiento solo sean pensadas en la perspectiva del movimiento y no de la razón.

De hecho una de las preocupaciones de los discursos gubernamentales durante el siglo XIX centró su atención en organizar la instrucción pública<sup>15</sup> otorgándole a la educación física el propósito de preparar para las prácticas físicas y militares, para la defensa de la naciente República. Igualmente, a estos mismos propósitos no fueron ajenas las acciones de gobierno durante los gobiernos Mariano Ospina Rodríguez en 1844 y en especial de los gobiernos liberales radicales que a partir de 1871 crean un periódico, órgano de difusión y formación de maestros, denominado *La Escuela Normal*, en donde se dan a conocer las orientaciones gubernamentales y se presentan los materiales prácticos y teóricos para orientar la ontología de la educación física en los Estados Unidos de Colombia. Asimismo, para finales del XIX, a través de la ley 92 del 13 de noviembre de 1888 se reorganiza nuevamente la instrucción pública y la educación física es denominada Gimnasia y adquiere el estatus de área obligatoria en colegios y universidades de todo el territorio.

Posteriormente, en la primera parte del siglo XX<sup>16</sup>, cuando la Dirección General de Instrucción Pública comienza a denominarse como Ministerio de Educación Nacional (MEN) y pese al agitado panorama político del país, se ven desfilar por intermediación o contacto, tradiciones científicas diversas, especialmente pedagógicas, como es el caso de la

---

<sup>15</sup> A este respecto se expide el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del 18 de Marzo de 1826 y el decreto sobre Plan de Estudios del 3 de Octubre de 1827.

<sup>16</sup> Simultáneamente con la influencia de los religiosos y los médicos, en las primeras décadas del siglo XX, se dio una primera influencia de los psicólogos en la Educación Física a través de las pedagogías activas que reivindicaron el juego e introdujeron los test y sus relaciones con factores intelectuales y caracteriológicos. Por su parte, desde la medicina y en el marco de las políticas de fortalecimiento racial e higiene, se introducen las evaluaciones antropométricas. Las tendencias activas promueven una escuela que fija más su mirada en el niño y la actividad tiene en el juego y los centros de interés su principal medio de organización didáctica. Las mediciones, que se usan simultáneamente con la Pedagogía Activa se integran en la práctica escolar y señalan el derrotero de los test que abundan en la Educación Física como característica principal de la evaluación (MEN, 2003, p.9).



llegada de las teorías de Ovide Decroly, John Dewey, Pestalozzi<sup>17</sup>, entre otros, que con sus apuestas teóricas producen variados efectos en los esquemas taxonómicos del currículo y que a veces solo se constituyen en una discontinuidad, más no en una ruptura, en tanto la permanencia es la constante en los planes de estudio que siguen siendo disciplinares y atendiendo a la lógica de las disciplinas y no a las del saber pedagógico. De ello no se escapa la Educación Física que sigue apareciendo en la escuela como un asunto no vinculado a otros saberes pese a que propósitos como la formación del ciudadano o la civilidad estén declarados como una de sus orientaciones teleológicas.

Estos asuntos antes mencionados, se expresan en acciones concretas como las del periodo 1930- 1946 en donde la educación física adquiere un valor no sólo para la escuela<sup>18</sup>, en sentido estricto, sino que se reconoce su valor para la vida. Otra de las particularidades de este periodo, es el énfasis en hacer de la educación física un factor de distinción del país mediante la organización y participación en los primeros Juegos Bolivarianos en 1938. Por su parte, para el periodo de 1940 - 1946 la educación física retoma su interés por la vigilancia y el control de los cuerpos, en especial de los niños y niñas de las Escuelas Normales, a fin de garantizar el desarrollo sano de los ciudadanos, por lo que el fortalecimiento de lo gimnástico con orientación disciplinar, higiénica, y moral es el sentido mismo que orienta el hacer de la educación física de este periodo, por ello no es gratuito que los decretos 1247 de 1941 y 648 de 1942 se concentren en ello.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el énfasis disciplinar del currículo persiste, pero los ritmos que adquiere son diversos gracias a la circulación y apropiación de teorías y

---

<sup>17</sup> Un texto que se convierte en obligado referente para pensar en estas formas de circulación de estas teorías pedagógicas es “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903- 1946” de Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina.

<sup>18</sup> En 1941 se crea la Asociación Nacional de Profesores de Educación Física fecha desde la cual ha participado en los procesos de organización y mejoramiento cualitativo del área.



saberes sobre la educación del cuerpo, especialmente para la educación física, que adquiere su más fuerte rasgo distintivo en lo corporal como su único objeto pero con diversos modos de expresarse en prácticas concretas, que se derivan de normativas como la Resolución 251 de 1951 donde se establecen planes y programas para las Escuelas Normales, dando énfasis a las actividades gimnásticas y las actividades atlético deportivas.

Asimismo, la Resolución 2011 de 1967 le otorga a la educación física el deber de formar a la juventud, desde el rendimiento como centro de los ejercicios físicos y el movimiento, lo cual se ve traducido durante estos años en el interés que se presta a la psicomotricidad para la escuela primaria y la orientación deportiva para la escuela secundaria, ligado a la creación de los juegos escolares y a las actividades recreativas y de tiempo libre, que terminan por construir la identidad de la educación física en el currículo a través de la triada Educación Física, Recreación y Deporte como forma y contenido de la formación en el área. Tanto así que, si se tiene en cuenta los Decretos 2743 de 1968, 363 de 1970 y la reforma educativa adelantada en 1975 las orientaciones generales de la educación física incluyen entre otros el énfasis hacia lo deportivo como condición ineludible de la formación del cuerpo. Sin embargo, uno de los grandes hitos de esta época lo constituyeron los Decretos 088 de 1976 y 1419 de 1978 en donde de manera oficial se le otorgan los componentes curriculares al área y lleva a que la educación física primaria se oriente hacia la psicomotricidad y la educación física secundaria a la fundamentación deportiva.

Aunado a lo anterior, durante los años ochenta y los años noventa, los cambios y transformaciones para la educación física no se ven significativamente alterados en cuanto al énfasis en la triada educación física, recreación y deporte, en materia administrativa, salvo por los cambios introducidos levemente en la relación en esta triada por la Ley 60 de 1993 y la resolución 2343 de 1996. Sin embargo, desde otra perspectiva los cambios que



acaecen con la llegada de la Ley 115 de 1994 y las posteriores reglamentaciones abren un capítulo especial en este recorrido histórico- normativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede colegirse, al menos hasta antes de la promulgación de la ley 115 de 1994, que la educación física ha estado situada en el currículo en la superficie de lo corporal como expresión de una existencia tangible que se hace visible a través del movimiento. Los ritmos y cadencias de este devenir de la educación física son el resultado de las representaciones y concepciones que sobre la educación del cuerpo se ha tenido en Colombia desde el siglo XIX, en donde ésta, aparece como un instrumento adecuado y eficiente para la concreción de los ideales patrióticos de la naciente Nación, en donde la domesticación del cuerpo resulta indispensable para construir al ciudadano, más aún, sobre uno que se está por crear, pero del cual se pueden obtener las virtudes propias del trabajo y la disciplina que en forma recurrente, durante la decimonónica historia de la educación física, pero también de su expresión contemporánea centra su mirada curricular en la gimnasia, la calistenia, lo militar (primera parte del siglo XIX); la psicomotricidad, el deporte y la recreación (segunda mitad del siglo XIX), para dar paso desde 1930 hasta 1990 a una representación de la educación física como medio y herramienta para el desarrollo de las fuerzas, capacidades y destrezas de lo deportivo, lo físico y lo recreativo pero de cara a la especialización de las prácticas de sí, y para el dominio de saberes concretos que apelan a construir un sujeto corporal pero desde una dimensión del movimiento, dejando de lado a la consciencia.

Asimismo, es importante reconocer que las huellas de lo normativo no reducen ni invisibilizan los procesos sociales e históricos allí entrañados, más aún cuando han sido los maestros los actores y espectadores de ello, a su vez que es este escenario normativo una evidencia que pone variados matices sobre los cuales se ha constituido el sujeto maestro, su

conocimiento y su institucionalidad; en donde aparece el material inédito sobre el que van produciendo, circulando y apropiando las prácticas y saberes que forjan sus expresiones motrices, su memoria pedagógica y su subjetividad política y que es necesario analizar en sus ordenamientos, formas y contenidos a fin de comprender que esas relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros como sujetos históricos son el resultado del encuentro en lo normativo de lo real, lo pensado y lo posible en el marco de una historicidad que no se puede olvidar.

Este recorrido histórico muestra tendencias, rupturas y recurrencias sobre la educación del cuerpo que incluye la configuración de unas expresiones motrices formativas que son ese encuentro entre los sustratos del tiempo, las formas del espacio, las huellas de lo cultural, pero sobre todo de las intersecciones de lo político que, configuran en su haber, las formas y contenidos de lo pedagógico al punto de convertirlo en un espacio para la memoria una que no es ajena a los marcos sociales que la circundan y que llevan a la configuración de la subjetividad política del maestro.

De este recorrido histórico, centrado, en una lectura normativa, aparecen algunos elementos reconfiguradores que, en la perspectiva del panorama de los años 80 en Colombia se acoplan al proceso de transformación institucional y social que desemboca en la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que se proponen modos distintos de hacer lo educativo más aún en lo que se refiere a la educación física y por ende transforma el *ethos* del sujeto maestro.

### **1.3 Un lugar con reglas**

La historia y concepciones de la educación física en Colombia está ineludiblemente ligada a su devenir normativo, especialmente, en 1991 cuando se promulga la Constitución



Política como resultado de un largo y complejo proceso de revisión del proyecto social se reordenan no sólo los asuntos legislativos allí propuestos sino también las instituciones, los sujetos y los discursos. Tanto así que, cuando en 1994 se promulga la Ley General de Educación 115, el propósito central de esta es traducir el proyecto social en clave educativa.

La aparición de esta Ley General de Educación 115 de 1994, produce un reordenamiento de los sentidos y prácticas de la educación al punto de definir claramente y por vez primera unos fines para ésta, en los que un asunto central está relacionado con la educación física del cuerpo como uno de los propósitos de la educación en Colombia y que se expresa en el artículo 5, numeral 12 que habla de la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre como un fin en sí mismo, unido a la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención de problemas socialmente relevantes como aspecto ineludible de su teleología.

Otro aspecto importante que se presenta en este numeral es que la educación física tiene una función biológica, el cuerpo es mirado desde la promoción y preservación de la salud y la higiene. A esto se suma la prevención de problemas socialmente relevantes y en este aspecto sigue conservándose la creencia de que por medio del deporte se previene el consumo de sustancias psicoactivas, pero el espíritu de la norma no se preocupa desde el área de Educación Física, recreación y deportes por otros aspectos de la formación, por lo menos no directamente.

Sin embargo, con la aparición de los Lineamientos Curriculares de Educación Física se crean espacios más específicos para situar las nuevas perspectivas y orientaciones de la educación física en el país, que buscan centrar su atención en asuntos como el desarrollo humano, social, la dignidad humana, la participación democrática a fin de reconocerle a la educación física, la recreación y el deporte su dimensión social como espacio para la



construcción y fortalecimiento de los procesos cognitivos, éticos, estéticos, corporales y

lúdicos. Ello deriva de una comprensión de la educación física en su historicidad. A partir de este reconocimiento, los nuevos sentidos de la educación física<sup>19</sup> en el país se alinean con lo propuesto en la Constitución Política de 1991 al reconocer como la pluralidad y el diálogo de saberes como una condición ineludible para la formación de los sujetos, que en cabeza de los maestros toma formas y contenidos diversos.

Para esta propuesta normativa, el maestro de educación física aparece como un sujeto con una historia de vida que es condición ineludible reconocer para comprender su quehacer, en la dimensión no solo personal sino profesional que incluye tanto su posicionamiento pedagógico como didáctico.<sup>20</sup> De ello deriva, que en los lineamientos se ofrezcan orientaciones sobre las preguntas del proceso didáctico y pedagógico que describen las formas y contenidos sobre a quién enseñar, para qué, qué, cuándo y cómo, a fin de cartografiar y construir las herramientas para actuar en el espacio de la formación y la educación física en la escuela.

En este sentido, el maestro de educación física debe considerar, el llamado de los Lineamientos Curriculares sobre cómo concebir al estudiante, teniendo en cuenta que:

---

<sup>19</sup> Los conceptos de educación física son construcciones histórico sociales que cambian de acuerdo con las transformaciones de la sociedad y los ideales educativos. En la comprensión de una concepción de educación física que oriente los lineamientos es necesario analizar la evolución histórica del concepto y sus implicaciones curriculares, describir las tendencias actuales y su incidencia en la prácticas pedagógicas (MEN, 2003, p.7).

<sup>20</sup> Saber a quién le enseña en cuanto conoce el estado evolutivo del pensamiento y el desarrollo de los estudiantes, las teorías y capacidades previas y el contexto emocional, cultural, social y familiar de sus alumnos. Saber cómo enseña pues conoce las implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina e integra la investigación al trabajo cotidiano. Saber para qué enseña puesto que diseña currículo y establece relaciones entre el contexto, las características del alumno y el saber de la disciplina. Saber por qué enseña y cuáles son los valores morales éticos y políticos para desempeñar su labor. Además es actualizado en el manejo de los medios tecnológicos, es competente y sabe producir conocimiento pedagógico (MEN, 2003, p.70).

No hay un solo tipo de alumno colombiano y ello reclama una orientación curricular diversa y creativa, que requiere de la Educación Física mucha versatilidad en su currículo dada su significación en la formación cultural e individual. (MEN, 2003, p.25).

En tanto está constituida sobre dos dimensiones de la formación: la lúdica y la corporal. La lúdica “se desarrolla en todos los espacios de la actividad escolar y social, aunque en la educación física se expresa a través de un conjunto de actividades que le son expresamente reconocidas” (MEN, 2003, p.28). La corporal “conjugada de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del ser humano con el mundo” (MEN, 2003, p.26). Ello se ve ineludiblemente a la reflexión por las etapas del desarrollo del estudiante que determinarán en gran medida los contenidos y las formas de aquello que lo constituye como sujeto y como objeto de la formación.

Asimismo, las orientaciones sobre el para qué de la educación física tienen un lugar en la reflexión de los Lineamientos Curriculares en tanto allí se presentan en primer lugar, los 9 propósitos del área<sup>21</sup> como horizontes teleológicos de la acción pedagógica y

---

<sup>21</sup> Aportar a los actores del proceso educativo, en el contexto de sus intereses, necesidades de salud, derechos, deberes y responsabilidades individuales y sociales, a través del conocimiento, valoración, expresión y desarrollo de la dimensión corporal, la dimensión lúdica y la enseñanza de la diversidad de prácticas culturales de la actividad física. -Contribuir al desarrollo de procesos formativos del ser humano la organización del tiempo y el espacio, la interacción social, la construcción de técnicas de movimiento y del cultivo y expresión del cuerpo, la experiencia lúdica y recreativa. -Orientar una educación física que reconozca su desarrollo histórico y responda a las exigencias de la educación, la cultura y la sociedad, en las condiciones actuales. -Generar prácticas sociales de la cultura física como el deporte, el uso creativo del tiempo libre, la recreación, el uso del espacio público, la lúdica, la salud, la estética y el medio ambiente interrelacionados con diferentes áreas del conocimiento, que respondan a la diversidad en un marco de unidad nacional. -Promover acciones que ayuden a transformar las concepciones y prácticas de la educación física, la dinámica de cambio de la escuela y la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales. -Impulsar una nueva didáctica pertinente a los procesos formativos; que sea investigativa, participativa y generadora de proyectos creativos. -Orientar el establecimiento de las condiciones educativas que permitan los cambios requeridos en los

didáctica. En ellos se puede apreciar una clara orientación hacia cuestiones nodales de la existencia que inciden en las estructuras y prácticas de lo personal, lo discursivo y lo institucional reconociendo entre muchos asuntos el lugar de los actores, la historia de la disciplina, la didáctica, la cultura, lo social. Sin embargo, los aspectos políticos, geográficos, y ciudadanos no se hacen explícitamente visibles. Más aún en dichos propósitos lo pedagógico y el sujeto maestro no son reconocidos como una condición del quehacer sino como modos y puntos de articulación del proceso formativo.

Además, cabe resaltar que estos propósitos entrañan en su ontología la historicidad misma de la educación física y de las tendencias que la habitan en tanto son su condición de existencia. De ahí que, como tal estos propósitos traduzcan la intencionalidad de la enseñanza y práctica del deporte, las actividades recreativas y de tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal y la expresión corporal en referentes para el trabajo en la escuela. A tal punto que, ello deriva en una organización curricular que incluye procesos tales como: el desarrollo físico- motriz, la organización del tiempo libre y el espacio, la formación y realización técnica, la interacción social, la expresión corporal y la recreación lúdica. En la nominación de estos procesos parece entrañarse una serie de cuestiones que interpelan la enseñanza y el aprendizaje, más aún si se quiere entender el lugar del maestro, sus prácticas y concepciones en clave de lo normativo.

En los Lineamientos Curriculares las posibles vías de respuesta para las cuestiones relacionadas con el qué y el cuándo enseñar se presentan como un espacio de intersecciones

---

ambientes de participación y organización de materiales, espacios físicos, tiempos y equipos adecuados y necesarios para el mejoramiento cualitativo de la educación física. -Orientar para que se asuma la investigación como actitud y proceso cotidianos y permanentes del trabajo curricular, como estrategia pedagógica para que el área responda a las necesidades actuales del desarrollo pleno de la personalidad. -Promover la cualificación de los docentes como gestores y constructores de cambios educativos; impulsar la adquisición de nuevas competencias disciplinares, éticas, políticas pedagógicas y consolidar las comunidades académicas del área.

sobre el que son posibles múltiples cartografías de la experiencia educativa. Sin embargo, cuando la pregunta por el cómo de la enseñanza aparece, las posibilidades de respuesta se agotan en enunciados genéricos que trazan referentes teóricos pero no las rutas que permiten el complejo proceso de traducción entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza. Más aún, si se tiene en cuenta que las respuestas no están siendo buscadas como asuntos metódicos o fórmulas, sino como concreciones interaccionales que desembocan en tácticas y estrategias de orden epistemológico, pedagógico y didáctico aprehensibles mediante itinerarios y bitácoras de trabajo que se constituyen en herramientas del pensamiento para la construcción de dispositivos de formación y comprensión.

Hasta aquí lo normativo aparece como una superficie de emergencia y funcionamiento de las prácticas y discursos de la educación física en la escuela colombiana en el siglo XX y XXI. En su estructura y composición se hace posible una educación física que puede ir de un lado a otro de las actuales tendencias académicas del área. Sin embargo, los trazos que presenta para construir los modos de devenir maestro no son suficientemente claros, en tanto, su reconocimiento se concentra en responsabilizarlo del proceso educativo pero no de presentar las múltiples formas de su existencia que son condición ineludible de los modos de producción, circulación y apropiación de la acción formativa del área. Igualmente, el maestro aparece diluido en la acción pedagógica y didáctica, pero el carácter de su identidad como intelectual está desarticulado de los complejos procesos que lo constituyen como intelectual, pedagogo y ciudadano. Es decir, el reconocimiento de estos aspectos parece enunciarse pero no desarrollarse lo suficiente como para permitir abordajes sobre lo multidimensional de su existencia.



## 1.4 Un lugar con letras y debates

En el plano de lo académico la educación física está atravesada también por los modos de su historicidad que están articulados a la discusión sobre el sentido del cuerpo para los procesos educativos como el fundamento explicativo de su naturaleza y teleología. Especialmente, durante el siglo XX las cuestiones sobre la definición y contenido de lo corporal en la escuela han puesto en construcción múltiples rutas teóricas que orientan hoy las principales discusiones en los centros académicos. Al menos para el caso de Colombia investigadores como Luz Elena Gallo, Margarita Benjumea y Rubiela Arboleda han identificado y hecho parte de estas discusiones que hoy muestran 4 grandes tendencias sobre las que transita la educación física: la primera, acude a la psicomotricidad como condición de existencia de la educación del cuerpo; la segunda, ve en el deporte educativo el fundamento de este campo de saber escolar; la tercera concibe a la praxeología motriz como el universo de actuación; la cuarta, presenta a la ciencia de la motricidad como el único camino y sentido del saber educativo- físico.

### 1.4.1 Tendencia uno: Psicomotricidad

La tendencia de la psicomotricidad ha sido liderada en el ámbito académico por el profesor Jean Le Boulch, para quien la educación física tiene sentido si se la piensa en una perspectiva que conciba el movimiento como una manifestación exterior de la conducta que tiene un significado para la persona, es decir, que el movimiento no es una simple acción natural sino que está habitada por la razón en tanto esta es, a su vez, resultado de los procesos de interacción que se manifiestan como fenómenos a través del cuerpo en tanto exterioridad, ello implica entonces que el encuentro entre psique y motricidad no puedan verse por separado sino en una relación de interdependencia que se denomina psicomotricidad la cual “se constituye como un lazo entre la actividad psíquica y la



actividad motriz, de tal manera que ambas partes se construyen en una mutua interdependencia” (Gallo, 2009, p.141). Por lo tanto, para esta tendencia la educación por el movimiento comporta “un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas” (Le Boulch, 1986, p.17), de tal manera que los actos corporales son un escenario en el que lo visible es el movimiento, pero este solo es posible por la intencionalidad que porta, obligando con ello a que la acción misma de la educación física del cuerpo vaya más allá del adiestramiento, por costumbre del enfoque deportivista, sino que permita desarrollar un esquema corporal en el que lo biológico y lo psíquico se impliquen para construir un cuerpo herramienta no mecanizado sino consciente de las acciones que realiza y del contexto en el que las realiza.

Gracias a esta tendencia la educación física en Colombia se ve interpelada a superar el enfoque deportivista tan marcado en la formación de muchos de los egresados del IUEF y los lleva a otórgale al movimiento como simple producción motriz un sentido distinto mediante la educación perceptiva y el conocimiento del propio cuerpo de tal modo que la acción pedagógica que sobre éste se hace en la escuela no sigue evadiendo sus componentes espaciales y temporales sino que los vuelve su condición en tanto desde ellos el esquema corporal adquiere su lugar como núcleo de la relación cuerpo, movimiento, educación.

#### **1.4.2 Tendencia dos: deporte educativo**

La tendencia del deporte educativo tiene en José María Cagigal uno de sus mayores representantes para quien la educación física se entiende como “el conjunto de sistemas, métodos y usos que en algunas culturas el hombre ha empleado y estructurado para ayudar a otros” (Gallo, 2009, p.194). De ello se colige que como tal la educación física es contextual en tanto traduce los modos de existencia de un grupo humano en un punto

geográfico concreto y con formas temporales particulares que llevan al movimiento a constituirse en el punto en el que se manifiestan las condiciones temporales y culturales de dicha sociedad. Por lo tanto, es para esta tendencia fundamental considerar al deporte educativo como la posibilidad mediante la cual las nuevas generaciones van al encuentro de sus tradiciones y de las posibilidades de construcción del futuro, ya que el deporte logra traducir los propósitos de la educación física en tanto entraña las manifestaciones culturales que están ligadas al juego, los ejercicios físicos y la competición, formas ineludibles del movimiento corporal. De este modo, el movimiento corporal como cambio de lugar en el espacio objetivo es el modo concreto en el que las habilidades del sujeto muestran las trayectorias de lo espontáneo, natural, artificial y técnico que entraña el movimiento mismo como forma y contenido de la existencia.

A partir del tránsito de la educación física colombiana por esta tendencia, muchas de sus orientaciones, especialmente en el IUEF, ponen a los maestros en formación y a sus egresados frente a una perspectiva diferente de comprender el deporte que lleva a considerarlo no solo como una práctica corporal sino como una posibilidad de las prácticas morales que están suscritas al espacio existencial sobre el que se mueve cada sujeto y mediante el cual comprende el sentido de su relación consigo mismo, con los demás y con lo que lo rodea.

#### **1.4.3 Tendencia tres: praxeología motriz**

La tendencia de la praxeología motriz está representada por Pierre Parlebas para quien la educación física se centra en la comprensión de la acción motriz como “proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (Gallo, 2009, p.227), por lo tanto al educar el cuerpo es necesario tener en cuenta que este entraña una lógica interna en la cual una situación motriz

determinada tiene efecto y como tal representa una estructura que expresa los modos de hacer pero también los modos de pensar en los cuales el sujeto actúa. Por lo tanto, la educación física vista desde la praxeología motriz pone el énfasis en el relacionamiento que vía el movimiento corporal permite la comunicación de los sujetos y como acto de comunicación entraña un sistema de valores que le dan sentido y lugar a cada acción.

En la perspectiva de esta tendencia la educación física y la formación de los maestros en el IUEF también ha transitado por una comprensión del cuerpo y del movimiento que supera la expresión dinámica como eje central de la exterioridad del pensamiento y pone al cuerpo y a la acción como aspectos de una relación unívoca que se presenta mediante la motricidad como intersección entre el modo físico de la existencia y el modo espiritual de lo social, que en la interacción constituyen la forma y el contenido del cuerpo como escenario de las realidades y pensamientos de los sujetos, de tal modo que la educación de éste supone la construcción de lo motriz como su finalidad última.

#### **1.4.4 Tendencia cuatro: ciencia de la motricidad humana**

La tendencia de la motricidad humana se hace notable mediante el pensamiento de Manuel Sérgio para quien el eje fundamental de la educación del cuerpo es la motricidad y en ésta la intencionalidad es la columna vertebral sobre la cual el movimiento mismo tiene sentido y contenido, es decir, que las acciones humanas están fundamentadas en la intención, la cual es la posibilidad del encuentro entre el pensamiento y la acción misma en el escenario de la corporeidad. A partir de esto, la educación del cuerpo empieza a tener en cuenta que su modo existencial se hace visible en esa relación entre la corporeidad y el movimiento en tanto modos de la experiencia humana y como tal resultado de la subjetivación que tiene en su ontología las trazas indiscutibles entre el mundo, el pensamiento y el anhelo. Por lo tanto, el ejercicio mismo de la acción formativa termina



constituyéndose en el intersticio entre los sujetos comunicados, y las propiedades experienciales que se derivan de la acción misma de lo corporal.

Gracias a esta tendencia a lo largo del tiempo, muchos de los egresados del IUEF incorporaron en sus prácticas profesionales reflexiones y acciones vinculadas al desarrollo físico- motriz, la organización del tiempo libre y el espacio, la formación y realización técnica, la interacción social, la expresión corporal y la recreación lúdica que han diado giros en los modos del hacer del educador físico en Colombia y en especial en el Valle de Aburrá.

### **1.5 Lugares en intersección**

Un lugar con memoria, un lugar con reglas y un lugar con letras y debates son la expresión de una relación que entrecruza el quehacer docente de la educación física puesto que la acción misma que ello encarna es resultado de las condiciones históricas que sirven como posibilidad, las formas normativas que se presentan como condición de funcionamiento y los modos académicos que son su condición de existencia. El acto mismo de educar deviene en las coordenadas de su historicidad, los marcos de lo normativo y los debates de lo académico en tanto son la forma y el contenido que orienta la teleología misma de educar físicamente, más aún si ello está suscrito a modos espaciales y temporales de un territorio como el colombiano que no es ajeno a las tensiones que se generan en los tres espacios antes mencionados.

Asimismo, puede afirmarse que la escuela es un escenario de heterotopías donde la conjunción entre el lugar de lo histórico, lo normativo y lo académico de la educación física no transita equilibradamente en una acción de causa y efecto sino en una relación asimétrica que lleva a la diversificación de las formas y contenidos del educar el cuerpo a tal punto que a través del maestro y sus prácticas cada uno de estos lugares antes



mencionados va dejando su impronta en intensidades y ritmos diversos, prevaleciendo unos sobre los demás o en una relación dispar que hace variar los énfasis. Por ello, el archivo más evidente donde habitan los rastros de esta relación está encarnado, en los sujetos que han sido objeto de la intersección entre lo histórico, lo normativo y lo académico: los maestros. En ellos, los horizontes del tiempo y el espacio en sus múltiples sustratos y ordenamientos han forjado sus sistemas de prácticas, las cuales han orientado la forma y el contenido de la educación física en la escuela, al punto de ir constituyendo modos particulares de estar ahí y de ser ahí.

La particularidad del estar ahí y del ser ahí se hace aún más explícita si aquellos maestros por los que ha transitado la nombrada intersección son egresados del Instituto Universitario de Educación Física (IUEF), en tanto son los actores de un proceso particular que ha llevado a construir una tradición de más de 20 años en la que las luces y sombras de su ejercicio delatan la arquitectura de una memoria pedagógica inexplorada que se hace necesario interpelar para develar en ella qué es lo acontecido que ha permitido construir diversas experiencias del quehacer docente como referentes que han llevado al desarrollo de reflexiones como la de las expresiones motrices formativas en tanto escenario de relacionamiento entre la tradición y la innovación de la formación del cuerpo y de su reconfiguración más allá de la psicomotricidad, el deporte formativo, la psicotecnia y la ciencia de la motricidad y que han abierto la posibilidad de pensar cómo la educación física puede participar de la constitución de la subjetividad política como herramienta del devenir en la escuela pero también de lo social.

De ello derivaría entonces una cuestión de anudamiento que interroga por ¿Cómo las expresiones motrices formativas se constituyen en un espacio para la construcción de subjetividad política en la escuela desde la memoria pedagógica de los docentes de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

educación física del Instituto Universitario de Educación Física? Para desde allí comprender las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación, no sin antes caracterizar conceptualmente la relación entre EMF y la subjetividad política; describir los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad política en la memoria pedagógica de los maestros; y proponer formas de articulación entre las EMF y la subjetividad política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la memoria pedagógica de los maestros.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## **2 De la totalidad al lugar: coordenadas conceptuales para pensar la educación del cuerpo**

### **2.1 A modo de introducción**

Este capítulo tiene como propósito presentar desde la enunciación de sus apartados un recorrido por los referentes teóricos que sirven de base para el establecimiento de unas coordenadas conceptuales con las cuales se ha hecho el abordaje del proceso investigativo. De acuerdo a esto, uno de los primeros elementos que allí se presentan está relacionado con una aproximación a las producciones académicas más destacadas que inicialmente fueron reconocidas como puntos obligados para pensar en los objetos de la investigación, por ello el nombre que recibe es el de un esbozo necesario que marca otro rumbo en tanto una vez realizado permitió hacer mayores precisiones sobre las búsquedas y elegir con mayor criterio cuáles serían los marcos referenciales a abordar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron unas coordenadas conceptuales mediante las cuales se fijó un rumbo que llevo a presentar en el apartado estableciendo coordenadas conceptuales para fijar el rumbo, tres categorías conceptuales: expresiones motrices formativas, subjetividad política y memoria pedagógica, mediante las cuales se fijaron tres posiciones para pensar las formas y contenidos en las que las relaciones entre las 3 categorías conceptuales tendrían asidero como posibilidad para la comprensión de lo investigado, sin olvidar asimismo que ello no está desligado de las elecciones metodológicas que orientaron muchas de las acciones investigativas con los maestros, con los documentos y con los discursos allí entañados.

### **2.2 Un esbozo necesario que marca otro rumbo**

La búsqueda de unas coordenadas conceptuales para comprender las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria



pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación obliga al

reconocimiento de una parte de la producción académica que de manera directa o tangencial logran ubicar aspectos relacionados con alguno de los elementos que componen el objeto de estudio acá tratado.

Como prólogo a esta búsqueda de las coordenadas conceptuales se realizó una revisión sistemática de la literatura a partir de cuatro etapas: en la primera etapa denominada Identificación, se seleccionaron tres bases de datos multidisciplinarias (Redalyc, Dialnet y Jstor) y se utilizaron las palabras clave Formación ciudadana, Educación física y sus equivalentes en inglés. La estrategia de búsqueda se hizo en combinación con los operadores booleanos OR y AND, sin limitar la temporalidad y sin restringir a título, resumen o palabras clave. La no restricción se debe a i) el término de búsqueda “formación ciudadana” no es tesoro, ii) el abordaje de la formación ciudadana es un tema emergente en la literatura internacional, aunque son frecuentes las discusiones académicas locales y iii) se prefirió perder especificidad en la búsqueda para ganar sensibilidad, es decir, fue preferible encontrar muchos artículos que no abordaron el tópico de manera central, pero que no se escapara alguno que aunque no tenía los términos en título o resumen, tratara esta temática. Con la estrategia de búsqueda descrita en las líneas previas se identificaron 60 artículos, de los cuales se eliminaron 2 duplicados.

En la segunda etapa llamada Tamización se realizó la lectura de los resúmenes de los 58 artículos incluidos en la etapa previa, de estos se eliminaron 42 manuscritos porque no cumplían uno de los criterios de inclusión, en tanto que abordan el tema de una manera marginal o abordaban la formación ciudadana en contextos diferentes a la educación física y a la escuela. De los artículos eliminados se identificaron algunos que pueden enriquecer el marco teórico de la investigación aunque no abordaran el vínculo formación ciudadana y

educación física. Una muestra de lo anterior es una investigación en Manizales en la que se realiza un estudio cualitativo sobre los sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados, otros artículos eliminados tocaban temas como la formación ciudadana en estudiantes de contaduría, en relación al medio ambiente o como parte de la formación de maestros, entre otros.

En la tercera etapa denominada Elección, se trabajó con los artículos que pasaron la etapa de tamización y se identificaron tanto revisiones narrativas como artículos productos de investigación. En este punto es importante aclarar que las revisiones narrativas se incluyeron porque realizaban reflexiones sobre el vínculo entre formación ciudadana y educación, los cuales constituían aportes importantes para el proyecto de investigación.

En la cuarta etapa Inclusión, se incluyeron 16 artículos para su revisión completa a los cuales se les realizó análisis de contenido con el fin de identificar las tendencias en investigaciones que reúnan los conceptos de formación ciudadana y educación física.

De lo anterior, se logran identificar 58 publicaciones, las cuales se distribuyen en diferentes años, especialmente entre 2007 y 2012, años que concentran el 62% de las publicaciones en esta temática. Este resultado refleja que el tópico de interés es un tema emergente en los últimos años, ya que no se encuentran publicaciones anteriores al año 2003. Asimismo, se puede ver que España y Colombia presentan la mayoría de publicaciones, lo que supone dos elementos i) por un lado, que España y Colombia son países pioneros en esta temática y ii) que el tema de investigación tiene una relación muy estrecha con los procesos y reflexiones sobre lo social que en estos ámbitos se suscita.

Asimismo, cabe anotar que pese a que el análisis de la distribución de las publicaciones se realizó con 58 estudios, es importante aclarar que de estos sólo se incluyeron 16 en el

análisis de contenido debido a que los otros 42 abordaban el tema de investigación de manera marginal.

Teniendo en cuenta los elementos de esta primera búsqueda de las coordenadas conceptuales se destacan allí tres artículos en los que comienzan a insinuarse posibles caminos para hallarla: en primer artículo de Ahlert (2007) se expone como tema central, cómo la educación física puede contribuir desde su razón de ser inicial, el movimiento humano, en la formación de sujetos. Es así como la Educación Física, según el autor, puede convertirse en una disciplina capaz de aumentar la interdisciplinariedad y luchar por un movimiento social de la construcción efectiva de la ciudadanía participativa. El autor, propone a una educación física que elige de guía a la ciudadanía para el proceso de formación. Igualmente, se plantean unos retos desde los proyectos multidisciplinarios, desde la calle, la gimnasia, los paseos en bicicleta, las caminatas, para desarrollar un sentido crítico frente a los problemas que se presentan en estas actividades y cómo organizarlo desde otras áreas del conocimiento en la escuela (interdisciplinariedad), como la Geografía, Historia, Matemáticas, Biología, etc. Por último, se dan algunas estrategias que puede utilizar el educador físico para la construcción de una ciudadanía plena, donde a través de las diferentes actividades del área, se utilice el movimiento para explicar los movimientos sociales e históricos que engendran la participación social y política de la ciudadanía participativa eficaz.

En el segundo artículo de López, López y González (2012) se analizan los aportes de un programa deportivo en la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes que participaban de él. Allí puede verse que uno de los principales hallazgos encontrados es que se requiere una articulación entre la parte técnica y la formación ciudadana, porque ambas se trabajan pero por separado. Otro aspecto hallado es que los estilos de enseñanza pueden





afectar los procesos de socialización y formación ciudadana; el mando directo, la competencia y el instrumentalismo técnico. Se proponen, entonces, algunas alternativas pedagógicas como la concertación de acuerdos motrices, más que la ejecución mecánica del gesto técnico. Además, desde la investigación se indica la necesidad de asumir dentro de este tipo de proyectos estilos de enseñanza participativos que den la posibilidad al niño, la niña y los jóvenes de vincularse activamente en las sesiones y no solo como un receptor de las mismas. Asimismo, el artículo nos presenta los valores que se trabajan dentro del programa, como son: el respeto, la responsabilidad, la comunicación, así como aspectos que contribuyen a la formación integral de sus participantes.

En el tercer artículo de Extremera y Gallego (2008) se muestra como a través del trabajo de las Actividades Físicas en el Medio Natural se aporta a una educación para la ciudadanía y los derechos humanos, respondiendo así a las demandas de la normatividad educativa y las necesidades de los contextos. Se explica en el texto el desarrollo normativo en España de la formación en ciudadanía, argumentando que no es nada nuevo, porque desde un tiempo atrás se hacía énfasis en la educación en valores y en la educación cívica.

Los autores exponen que la educación para la ciudadanía y los derechos humanos se debe trabajar desde un tratamiento globalizado, donde se interrelacionen interdisciplinariamente los contenidos y así potenciarlos desde el currículo. Un ejemplo de lo anterior son las actividades físicas en la naturaleza. De igual modo, se muestra el valor de estas actividades es muy grande, debido a que se utilizan métodos y modelos enfocados a valores personales y sociales; tales como la autonomía, responsabilidad, al reconocimiento de las diferencias de sexo, al respeto y la tolerancia.

Pese a esta primera parte en la búsqueda de unas coordenadas conceptuales para la investigación, en las que la mirada se sitió particularmente en la educación física y la





formación ciudadana, ello permitió reconocer algunos elementos de la bibliografía más reciente y su pertinencia para esta investigación, al punto de hacer visible la necesidad de unas elecciones conceptuales que abordaran de manera directa tres conceptos fundamentales que no se encontraron muy trabajados en dicha revisión sistemática: Expresiones motrices formativas, Memoria pedagógica y Subjetividad Política. ¿Por qué está elección conceptual? Simplemente porque la elección de unas coordenadas conceptuales supone la elección de unos referentes que hagan más claro y plausible el escenario comprensivo suscitado por la pregunta de investigación que es forma y contenido de este trabajo. Además, la enunciación misma de lo investigado los sugiere después de indagar en el campo de la educación física y de la formación ciudadana como la posibilidad de concreción de unos referentes puntuales que en su complejidad acotan el universo de estos dos complejos campos.

## **2.3 Estableciendo coordenadas conceptuales para fijar el rumbo**

### **2.3.1 Las expresiones motrices formativas**

Como coordenada conceptual para esta investigación, las expresiones motrices formativas, se constituyen en un referente que de manera hermenéutica hace visible la relación entre lo real, lo pensado y lo posible que entraña el cuerpo como forma y contenido en el espacio del juego, el juicio, el sentido común y la formación que como escenario sirven de puente para lo pedagógico.

Las expresiones motrices formativas tienen en su naturaleza la inscripción de “resignificaciones: del cuerpo, del propio ejercicio profesional, de escenarios y de poblaciones usualmente excluidas” (Arboleda, 2013, p.69). En tanto produce ordenamientos sobre lo ontológico en perspectiva epistémica al permitir la emergencia de otros posicionamientos sobre los que se producen sentidos múltiples sobre aquello que en

lo cotidiano marca los ritmos de lo que se hace, se es, se piensa y se siente. Así mismo, permite la reconfiguración de lo dado, que normalmente es inherente a la motricidad en tanto respuesta biológica, hacia lo elegido, en tanto entraña un uso particular de la técnica como extensión de lo humano puesto en el intersticio de lo hecho, de lo que se hace y de lo que se hará de tal manera que la difracción es irrenunciable y la multiplicidad su atributo. Esto lleva a pensar en que las expresiones motrices son: “Prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad, y que tienen en el cuerpo y la motricidad como sentido fundamental, su fin último es el acto mismo, está contenido en la acción” (Arboleda, 2013, p.93). Es decir, que como tales ellas son acción e intención en un sistema de coordenadas que pasan por lo discursivo y lo no discursivo.

El sistema de coordenadas que ordena la relación entre lo discursivo y lo no discursivo está asociado a la técnica que hace de las expresiones motrices formativas un punto de confluencia entre objetos y acciones, en tanto interacción entre la naturaleza, el pensamiento y la intención. Allí las expresiones motrices son la superficie rizomática que une el pliegue del adentro y del afuera cuando el sujeto realiza un conjunto de movimientos asistidos por un uso particular de la técnica que presenta en lo tangible de su hacer la superposición de los escenarios experienciales que llevan a éste movimiento más allá de su naturaleza y lo inscriben en una geografía particular que atraviesa toda la existencia.

Es importante anotar que, como tal las expresiones motrices formativas se levantan más allá de la motricidad y “del imperativo de la inmediatez y la reinterpreta desde acervos provenientes de dominios intelectivos más elaborados” (Arboleda, 2013, p.106), es decir, las expresiones motrices son en tanto espacio un sistema de relaciones que permiten el encuentro en las prácticas entre los sistemas de objetos, los sistemas de acciones como modos acotados y traducidos de las intenciones en usos. Usos que superan la condición de

lo espontáneo- natural para ser información y como tal suponen el ejercicio

constructivo que liga la tradición con la innovación mediante la enseñanza y el aprendizaje que inherentemente habita el sentido de la formación.

Por lo tanto, un atributo de las expresiones motrices formativas se refiere a su “alzamiento ante lo cotidiano y como refinamiento de los atributos que manifiestan la substancia motriz” (Arboleda, 2013, p.112), que lleva a que el acto se diluya en la acción en tanto prólogo y epílogo de la historia del sujeto y de su posicionamiento en el mundo, al punto de poner en evidencia los escenarios por él transitados y las formas en las que se ha producido y apropiado dicho proceso. De ello deriva que, las expresiones motrices formativas sean objeto de lo público en tanto entrañan las prácticas sociales que las engendraron y que hoy sirve de referente para su ejercicio, puesto que siendo ejecutadas por un sujeto su ejecución es social y pública al dar cuenta de lo que por tradición le viene dado y le permite hoy reconfigurar para actuar, al punto que como tales encierran una perspectiva política “toda vez que plantea un modo de análisis fundado y del sentido común que coloca el énfasis en los entramados de prácticas corporales en el campo social” (Arboleda, 2013, p.169). En otras palabras, las expresiones motrices formativas son condición y resultado del encuentro consigo mismo a partir del encuentro con el otro y con lo otro que me constituye como parte de un sistema de prácticas en el que los objetos y las acciones cobran sentidos particulares según su uso.

También se puede decir que las expresiones motrices formativas “son un escenario de exhibición de manifestaciones de orden cultural, en tanto acunan contenidos étnicos (sistemas de valores, creencias, usos del cuerpo, normatividades, tradiciones, idealidades, etc.) que se conservan, promueven y perpetúan por la vía de las prácticas” (Arboleda, 2013, p.176). En tanto, son las prácticas la manifestación tangible del encuentro entre la realidad



y el pensamiento que gesta y en el que han sido gestadas para responder a la teleología que les dio natalicio.

En síntesis, para efectos de esta investigación, las expresiones motrices formativas se constituyen como coordinada conceptual en tanto ellas son un escenario de encuentro entre la acción y la intención que cruza la existencia, de tal modo que, sirve como posibilidad para entender los modos en los cuales se constituyen las prácticas de los sujetos maestros y aquello que las motiva en la visibilidad del cuerpo como forma y contenido de la vida en todos sus aspectos a través del uso particular de la técnica.

### **2.3.2 La memoria pedagógica**

Como coordinada conceptual para esta investigación, la memoria pedagógica se presenta como el escenario por excelencia donde el tiempo y el espacio confluyen. Dado que la memoria se constituye en la materialización de la intención que conserva y moviliza al acto en el ritmo incesante de la variación espacio- temporal que lo contiene, permitiendo con ello que la acción del pensamiento no solo sea recuerdo sino una toma de posición frente al devenir convirtiéndolo en experiencia a través del paso de la imaginación a la memoria, la cual “se distingue de la imaginación en cuanto el acontecimiento es llevado conscientemente al pasado y al yo” (Halbwachs, 2004, p.20) como síntesis del horizonte de referencia y potencia, del horizonte de posibilidad sobre el que las acciones y los objetos toman sentido.

De este modo, la memoria se convierte en una operación, en una “una actividad a la vez constructiva y racional de la mente” (Halbwachs, 2004, p.55) que abandona la expresión de la naturaleza para convertirse en un efecto del uso particular de la técnica que ordena y es ordenada por la relación entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que espacializan el mundo y temporalizan el espíritu con el propósito de producir sentidos y





significados tanto denotativos como connotativos que son el lugar sobre el que emerge el lenguaje como respuesta tangible de la memoria puesta en el cuerpo, al punto que “las convenciones verbales constituyen el marco más elemental y estable de la memoria colectiva: marco singularmente impreciso e indeterminado” (Halbwachs, 2004, p.104), es decir, la superficie cotidiana más visible es el lenguaje verbal que traduce las condiciones de posibilidad y existencia que derivan del encuentro con los otros, que pasa por el cuerpo pero que ineludiblemente se vale de la verbalización como su más expedito vehículo.

La memoria entonces encarna, a la vez, lo más singularizante del sujeto y lo más abarcador de lo social en tanto la imbricación entre uno y otro espacio está dada por la posición que va ocupando el acontecer en la construcción de la experiencia, en tanto, ésta se constituye en capacidad reflexiva que pone en juego las capacidades del sujeto para responder y reconfigurar aquello que lo habita y aquello que le viene en su existencia. De ahí que, la memoria revista al uso como su más cercana herramienta para producir no sólo modos de visibilizar aquello que transita la vida del sujeto sino también aquello que por omisión se convierte en una forma del olvido (Augé, 2009), que es condición de existencia para el recuerdo.

Por deducción, el olvido se constituye en una forma de la memoria en tanto es un dispositivo y como tal es un modo técnico de ordenamiento que delata el sentido de la experiencia al punto de poner de manera plural y diversa a los acontecimientos en torno a intencionalidades múltiples que validan el contenido mismo de la memoria que se hace tangible cuando el sujeto, bajo los marcos sociales que lo nutren, produce las arquitecturas propias de la historia, de su historia, de la de los otros con el fin de conservar, eludir o traducir lo pensado hacia lo real. Vista así, la memoria y más aún, la memoria pedagógica que entraña una relación con el otro, es una y diversa en tanto es historia y olvido, ya que



implica no sólo reconocimiento sino toma de posición a fin de hacer plausible la existencia de una experiencia que es el resultado de los trabajos de la memoria (Jelin, 2002) frente a la tradición y la contingencia para construir el futuro cercano que reactualiza lo pasado, recrea lo presente, y configura lo futuro.

Pero la memoria pedagógica, en su particularidad, remite a un saber practicado “donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza” (Zuluaga, 2001, p.40) a fin no de construir lecciones y ejemplos sino de comprender las condiciones de posibilidad que hacen existir aquello que aún no es posible pero que renovadamente produce intersecciones que van construyendo experiencias en tanto responden a la relación entre los marcos sociales de la memoria y la localidad de lo subjetivo como reivindicación de lo teleológico y como escenario de transformación. Es por ello que, la memoria pedagógica se convierte en una “actualidad viva y operante de un saber y una práctica pedagógica en cuyo seno han reverdecido unos paradigmas que coexisten con el horizonte epistémico de hoy, junto con los más acuciantes problemas pedagógicos” (Zapata, 2006, p.534) como resultado de los movimientos que son forma y contenido de la existencia y que sirven de base para estar con los otros estando consigo mismo. Cabe anotar que, la memoria pedagógica reviste en su ontología la posibilidad del reconocimiento de la historicidad de los actos que la han engendrado en tanto devela la relación ineludible con las tradiciones sobre las que se cimenta el proyecto social que le sirve de marco, permitiendo construir un universo de modos comprensivos mediante los cuales los sentidos y los significados del uso que atraviesa a la memoria como experiencia subjetiva e intersubjetiva se hacen lenguaje y como tal parte del escenario comunicativo que da existencia a lo humano.

En síntesis, para efectos de esta investigación, la memoria pedagógica es la posibilidad de reconocimiento de las prácticas de los sujetos maestros, en tanto encarna los modos comunicacionales en los que se hace plausible y visible el carácter ontológico y teleológico de la acción pedagógica misma y como tal permite la traducción de la experiencia en usos, y estos en técnicas anudando de nuevo la relación entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones propios de la existencia.

### **2.3.3 La subjetividad política**

Como coordinada conceptual para esta investigación, la subjetividad política se presenta como “una producción simbólico- emocional de las experiencias vividas que se configuran en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia” (González, 2012, p.14) en tanto es su condición de existencia y de posibilidad como flujo entre los sujetos y la construcción de lo público. Esta construcción es el escenario en el que lo que somos adquiere sentido por acción del encuentro con los otros en un espacio determinado. Por ello, la subjetividad política adquiere el sentido de proceso en tanto devela el movimiento incesante que se da entre los objetos que constituyen el mundo y las acciones que los han hecho posible y que hacen posible para comunicarse allí como parte de los sustratos sociales en los que emerge la cultura, la economía, y la historia.

También puede decirse que la subjetividad política “se configura en una dimensión discursiva, presentacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurre a nivel micro social” (González, 2012, p.24), en tanto acto y como tal describe las zonas de contacto entre las temporalidades y las espacialidades que componen la existencia misma, aquella que también constituye el ser de un maestro en tanto define aquello que lo enmarca pero



también aquello que le permite hacer desde el saber. En este sentido, lo que entraña a la subjetividad es la capacidad de poner en el escenario de lo público las formas de la exterioridad (Pardo, 1992) propias de la experiencia en tanto traduce el *habitus* (Bourdieu, 2008) del sujeto haciéndolo tangible en la corporalidad de su ser que media las emociones y relaciones del espacio social generando “desdoblamiento sutiles” (Díaz, Arias y Tobón, 2013, p.71), que adscriben en sus atributos diversidad de respuestas y preguntas que cruzan la existencia.

Asimismo, la subjetividad política se despliega en lo público para permitirnos “reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y podamos legar a las generaciones futuras” (Ruiz y Prada, 2012, p. 35), todo eso que somos y que hemos heredado y que sirve como andamiaje para hacer todo lo que creemos posible cuando nos encontramos con los otros.

El carácter público de la subjetividad aparece como condición ineludible que la convierte en política en tanto las formas como se conduce un sujeto están articuladas a los sistemas de relacionamiento que de manera latente condicionan las intencionalidades mismas de sus actos, al punto que los ordenamientos que en lo simbólico- cognitivo se producen son resultado del plano poroso en el que se ubican las prácticas mismas como parte de la acción bidireccional entre el sujeto y lo social. Dicha relación es la forma en la cual la totalidad y el lugar entran en comunicación con la acción primigenia que orienta la ontología misma que atraviesa la teleología en la cual se inscribe la condición humana (Arendt, 1993) como expresión inmanente del estar ahí y del ser ahí (Heidegger, 2001).

La subjetividad política entraña una forma de la exterioridad que no es el resultado de lo superficial sino del pliegue que se produce cuando la particularidad del ser se vuelve



reflexión y da nacimiento a la experiencia como aquello que me pasa (Larrosa, 2004)

de una manera única y singular que es a su vez, universal y aglutinante por acción de una comunicación que a través de ciertos escenarios, como la escuela, y de ciertas voces, las de los educadores físicos, lleva a conectar lo local del sujeto con la globalidad de la existencia, en tanto posición en el mundo. Vista así, la subjetividad política no es más que un uso y como tal es la expresión de una técnica que entraña la ya nombrada relación entre el sistema de objetos y el sistema de acciones en el cual nos movemos durante nuestra existencia.

En síntesis, para efectos de esta investigación, la subjetividad política es la posibilidad de comprender en las prácticas de los maestros egresados del (IUEF), las formas y contenidos que adquiere lo público como escenario en el que latentemente se manifiesta la exterioridad en tanto inicio y final de la existencia como acto de comunicación entre la particularidad del sujeto y la globalidad de lo social.

#### **2.4 La posibilidad de fijar un rumbo desde las coordenadas conceptuales**

Al pensar en ¿cómo las expresiones motrices formativas se constituyen en un espacio para la construcción de subjetividad política en la escuela desde la memoria pedagógica de los docentes de educación física del Instituto Universitario de Educación Física? La articulación de las coordenadas conceptuales planteadas, permiten fijar tres posiciones de un posible rumbo desde el cual comprender las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación.

##### **2.4.1 Posición uno**

Para caracterizar conceptualmente la relación entre expresiones motrices formativas (EMF) y la subjetividad política, es necesario reconocer: en primer lugar que, tanto las



expresiones motrices formativas como la subjetividad política tienen en su haber teórico una relación ineludible con el sujeto y con lo público, en tanto es la exterioridad la condición tangible que presenta el complejo proceso de encuentro entre lo que se piensa, se hace y se dice como una realización del paso de la naturaleza a la técnica. Es decir, la construcción del sujeto y de lo público es el resultado del uso de sí, de los demás y de lo otro. Pero dicho uso no viene dado, es una elección producida en los escenarios temporales y espaciales que constituyen el estar ahí y el ser ahí como efecto de una acción intelectual y sensitiva. De ese modo, el uso se encarna en la piel a través del pensamiento pero también a través de la acción y se manifiesta como expresión en movimiento que delata los modos íntimos de la existencia y los modos sociales de la vida. En razón de ello, tanto las expresiones motrices formativas como la subjetividad política comparten al uso como condición de posibilidad, en tanto éste no es una simple acción sino una forma particular de la producción técnica que constituye un escenario para el cuerpo y con el cuerpo mediante el cual lo interior y lo exterior se imbrican mediante el relacionamiento entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones en lo que se desarrolla la vida. Por tanto, todas las formas del lenguaje y todos los modos de ordenamiento de la acción son condición y posibilidad del uso particular de la técnica y como tal son el núcleo sobre el que se construyen las EMF y la subjetividad política.

Asimismo, puede decirse que la relación conceptual entre las EMF y la subjetividad política pasa por el reconocimiento de ambas como una práctica que encuentra en el cuerpo y en lo público su espacio de acción, una que es el resultado de los modos de producción, circulación y apropiación de la técnica en tanto extensión de lo humano en todas sus dimensiones. En razón de ello, tanto las EMF como la subjetividad política entrañan formas y contenidos de lo cultural, lo histórico, lo económico, lo antropológico, lo ético y lo

estético ordenado en el movimiento a través de las EMF, ordenado como discurso a través de la subjetividad política.

#### **2.4.2 Posición dos**

Para describir los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad política en la memoria pedagógica de los maestros desde las coordenadas conceptuales propuestas es necesario reconocer que si las EMF y la subjetividad política tienen como condición de su existencia al uso como expresión particular de la técnica expresada en movimiento o en discurso, la memoria constituye el intersticio en el que ambas, EMF y subjetividad política, interactúan mediante los objetos y las acciones que constituyen las prácticas que las hacen visibles y posibles.

Una vez realizado este reconocimiento, es de anotar que la memoria pedagógica entraña tanto a las EMF como a la subjetividad política en tanto son constitutivas de la experiencia del sujeto, punto central para entender los ordenamientos existenciales sobre los que los objetos y las acciones adquieren un sentido particular y único acorde con las orientaciones del espacio y del tiempo que allí en esa experiencia se han suscitado a fin de hacer viable el ejercicio reflexivo que sirve como su condición y su posibilidad. Allí entonces, emergen en el complejo proceso de producción y apropiación de lo técnico como uso, los sentidos que en el orden de la memoria (Le Goff, 1998) han sido forma y contenido de la relación que el sujeto, en este caso el maestro, ha construido a lo largo del tiempo y del espacio consigo mismo, con los otros y con su entorno.

De ello deriva que, los sentidos emergentes en la memoria pedagógica del maestro a partir de la relación entre las EMF y la subjetividad política sean modos localizados en la particularidad del sujeto que de manera latente van delatando en sus prácticas los marcos sociales a los que por ontología pertenece y hacia los cuales se orienta en el ejercicio

mismo de ordenar, según corresponda a su experiencia, en el sistema de

relacionamiento que le habita y que habita como maestro en el espacio de lo público y en la intimidad de su cuerpo.

### **2.4.3 Posición tres**

Para proponer formas de articulación entre las EMF y la subjetividad política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la memoria pedagógica de los maestros, las coordenadas conceptuales propuestas obligan a la reflexión como condición de reconocimiento de la experiencia en tanto práctica que hace visible lo aglutinante de aquello que por definición parece distante, es decir, que el encuentro entre las EMF, la subjetividad política y la memoria pedagógica, pareciera insondable e imposible por sus procedencias. Sin embargo, en los sustratos de su ontología dos elementos se presentan latentemente como puntos comunes: la técnica y lo público para definir el sentido y el significado de lo que cada una de ellas es y donde cada una de ellas tiene asiento, en tanto lo que las hace tangibles e intelectivamente posibles es el uso que de los objetos del mundo se realiza mediante el cuerpo traducido en acciones tanto en forma de motricidad como en forma discursiva.

De lo anterior, derivaría entonces para proponer las formas de articulación desde lo teórico para las EMF, la subjetividad política y la memoria pedagógica, acudir a la técnica y a lo público como posibilidad de ordenamiento de lo discursivo y de lo motriz en tanto modos del reconocimiento de las prácticas, unas que recogen el encuentro entre la tradición y la expectativa como escenario para producir, y apropiar aquello que en la existencia de cada maestro ha devenido en tanto estructura de su experiencia para responder a las preguntas de lo que ha sido, es y será en el espacio escolar.



### **3 De las coordenadas conceptuales a las coordenadas metodológicas: modos de ser, modos de hacer**

#### **3.1 A modo de introducción**

Este capítulo tiene como propósito presentar las formas y contenidos que, desde lo teórico pero sobre todo desde lo metodológico, fueron condición de posibilidad y funcionamiento del proceso investigativo. Para ello, se expone inicialmente a través de Tejiendo la ruta para el uso de las coordenadas, los prolegómenos del proceso investigativo, en tanto esbozo de una narrativa incompleta que fue moldeándose y se moldea en los intersticios de cada enunciado. Luego, en Entre coordenada y coordenada, se presentan aquellos elementos derivados de la historia inicial del proceso investigativo que llevaron a configurar algunas de las decisiones de orden teórico que ineludiblemente tejieron el lugar de lo metodológico. De ahí que, Hacer desde la narrativa, va expresando como se unen las coordenadas teóricas y metodológicas en el pliegue de lo investigativo- narrativo como escenario pero también como excusa de la exterioridad del pensamiento en movimiento. Un movimiento pluralizado en, Los movimientos y cadencias de la investigación, que a modo de historia quiere mostrar esforzadamente que lo dicho y por decir aquí estuvo habitado por la contingencia, pero sobre todo por grandes esfuerzos que son correlato de lo pensado y lo dicho en cada momento y cada fase que se delinea en, Del taller de ideas al trabajo de campo. Finalmente, a través de, Los narradores, se muestra un interesante ejercicio de caracterización pero también de reflexión no sólo de la investigación sino de las historias entrecruzadas que se hacen visibles en la mirada teórica por intermediación de unas narrativas que exponen rasgos de, Los rostros de los narradores y que muestran a su vez cómo con quiénes y en dónde esta investigación ha tenido su lugar.

### 3.2 Tejiendo la ruta para el uso de las coordenadas

No hay ruta sin coordenadas, menos aún coordenadas sin una historia que las ordene en los pliegues de una cartografía que es correlato no sólo de un ejercicio intelectual sino de las contingencias que habitan a la existencia misma y hacen que estemos en un lugar y en un tiempo determinado haciendo, diciendo, creando. Ese es el caso de este proceso investigativo y el cual como toda acción tiene su intención, desde donde se construyó la ruta que hoy presento a continuación, pero que está alimentada por la historia misma en la que su urdimbre fue posible antes de que tomará fuerza inicia así:

La investigación en la que me veo inmersa inicia, gracias a la invitación que me hace la profesora Rubiela Arboleda Gómez, para participar en una investigación de la cuál ella era la investigadora principal y que se llama “Memorias a sol y sombra. Recuperación de la experiencia en profesionales de las expresiones motrices”, adscrita al Grupo de Investigación Ocio, Expresiones Motrices y Sociedad, del Instituto Universitario de Educación Física (IUEF), de la Universidad de Antioquia.

Había recibido la invitación a participar de ésta investigación, pero me costaba tomar la decisión, ya que creía que no era compatible con mis estudios de maestría y que no iba a poder con dos investigaciones.

Algún día, estando en el Instituto Universitario de educación Física, vi la invitación de la cátedra abierta, “Memorias a sol y sombras. Recuperación de la experiencia en profesionales de las expresiones motrices”, donde el maestro invitado era el maestro al límite y decidí suspender lo que estaba haciendo, para ir a escuchar la narración y observar su clase. Llegué al coliseo *José Luis Betancur* y saludé a la profesora Arboleda y al profesor Saúl Franco, investigadores de “Memorias a sol y sombras”.

No pude evitar tomar fotos y grabar parte de la narración y en ese momento entendí que lo que la profesora Arboleda me decía era que podía incluir mi pregunta de investigación en su investigación y que ese trabajo de campo que se estaba realizando había que aprovecharlo porque podían salir cosas muy interesantes que aportarían a la educación física de la ciudad, del país y por qué no, del mundo.

Sentí mucha emoción y decidí hablar con mi asesor para saber qué opinaba al respecto. Programamos una reunión con la profesora Arboleda y encontramos en su investigación grandes posibilidades para la pregunta de investigación que me estaba planteando, ¿cómo las expresiones motrices formativas se constituyen en un espacio para la construcción de subjetividad política en la escuela desde la memoria pedagógica de los docentes de educación física del Instituto Universitario de Educación Física? Obviamente la pregunta se modificó un poco al ingresar a “Memorias a sol y sombra”. Estar en esa investigación era importante, además porque la investigadora principal es la autora de uno de los conceptos básicos de mi investigación, las expresiones motrices. Así la investigación, se convierte en un espacio, en una forma de realizar un pequeño reconocimiento a una mujer que ha dedicado toda una vida a reflexionar asuntos epistemológicos y conceptuales de nuestro campo de saber, hasta el punto de llegar a un concepto como el de expresiones motrices, concepto elegido en la investigación porque reflexiona sobre la educación física y da cabida a otros escenarios y prácticas que el concepto educación física, podría no abarcar y que responde también a una construcción desde lo local, desde las epistemologías otras, desde las ausencias y desde las emergencias. En fin, éste concepto ha hecho parte de mi formación como educadora física, de muchos años acompañando a la profesora Arboleda en sus investigaciones y a pesar de que en

algunos momentos me alejé, luego en un momento de mi vida académica a retomar y a nutrirme de todo lo que me puede brindar.

### **3.3 Entre coordinada y coordinada**

Para comprender las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros egresados del IUEF como espacio de formación, se hizo ineludible para la investigación acudir a los presupuestos de la hermenéutica en tanto allí el lenguaje se presenta como el escenario de mediación de las formas de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que en la experiencia de ser maestro de educación física están presentes.

Lo hermenéutico en la investigación es un referente obligado en tanto es una de las posibilidades comprensivas que pone en las formas de la exterioridad (Pardo, 1992) aquello que entrañan las expresiones motrices formativas, la memoria pedagógica y la subjetividad política en tanto formas y contenidos del lenguaje en su historicidad pero también en los usos y prácticas que con él y a partir de él se generan. Esto hace evidente una intersección entre las coordenadas conceptuales y los modos de ser y hacer que la investigación por lo que ella misma se plantea como pregunta referente tiene para sí.

Con la particular relación entre las formas y contenidos de las expresiones motrices formativas, la subjetividad política y la memoria pedagógica de los maestros egresados del IUEF, es visible que desde lo epistemológico la elección metodológica, en su marco cualitativo, lleva a caminos diversos que en sus ordenamientos dan prioridad a los modos de la comunicación en tanto la naturaleza misma de lo investigado pasa por el lenguaje como oportunidad constitutiva de lo existencial y lleva a pensar en opciones de abordaje como la narración.



Hablar de la narración implica pensarla en un tiempo y en un espacio en el que somos, y por tanto lo que se narra es lo que nos constituye y nos habita como dispositivo mediante el cual los maestros del IUEF pueden ordenar sus recuerdos convertirlos en memoria y dotarlos de sentido tanto como expresiones motrices formativas o bien como subjetividad política al acceder a la narración misma como un tiempo y un espacio donde se despliega la vida articulada a una historia que es contada con tiempo, de tal modo que:

El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. (Larrosa, 2004, p.16)

Así las cosas, comprenderse es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto al yo que se pone a leer (Ricoeur, 1997). “En otras palabras: no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo. Debo verme “como otro” para comprenderme” (p.27).

“La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una “mediación ficticia” que permite comprender el mundo, su mundo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p.110). La lectura es el medio por el cual nos interpretamos a nosotros mismos. En la actividad de leer cada ser humano reconfigura el personaje que es, al escuchar relatos y narraciones mejora su capacidad de comprenderse a sí mismo en las diferentes etapas de su vida, pero también logra atravesar con su relato a aquellos que lo escuchan y que hoy, a través de esta investigación, pueden pensar modos diversos de articular la experiencia de estos maestros a las cuestiones que insondables transitan lo que acá está preguntándose.



### 3.4 Hacer desde la narrativa

La narrativa aparece como estrategia metodológica en tanto ella misma es un texto en construcción que va haciéndose en el ejercicio de relacionamiento con otros textos en construcción que dan cuenta de la intimidad del sujeto pero también de lo público de su existencia, en tanto “lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta e interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa” (Larrosa, 2004, p.20). Por eso, la autointerpretación narrativa no es algo que se produce en un soliloquio, es un diálogo entre narrativas, entre textos.

Acudir a la narrativa implica, para esta investigación, reconocerla como espacio discursivo producido en el intersticio de la relación cultural entre el sujeto y lo social, de tal modo que allí se soporta el sentido que configura la identidad de cada contexto, canal y código sobre el cual el lenguaje se vuelve uso en tanto técnica y como tal en experiencia, una que está imbricada en la naturaleza corporal de las expresiones motrices formativas y de la subjetividad política como modo traducido de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF. Por ello, la narrativa como práctica se constituye en una herramienta que “abre la posibilidad de indagar por la emergencia de nuevas subjetividades en un mundo de la vida contradictorio y diverso en sus significaciones y en sus opciones” (Luna, 2006, p. 27-28).

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo con las narrativas permite producir intercambios entre los relatos de los maestros del IUEF y quien aquí investiga en tanto:

Ambos partícipes son responsables del resultado del encuentro, pero aquello que el investigador va a buscar no se encuentra performado en ningún otro sitio, se produce bajo los ojos, podría decirse, en el devenir actual del diálogo, por más que esté en juego la memoria y el archivo. Una vez más, “la vida” adquirirá forma y sentido sólo en la armadura de la narración. (Arfuch, 2010, p. 200)



Sin embargo, no puede olvidarse que la “narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla” (Luna, 2006, p.8), que bien pone en la exterioridad del lenguaje las formas y contenidos sobre los que se han tejido los atributos que hoy se pueden agrupar para definir en la existencia de estos relatos aquello que pertenece a las EMF y a la Subjetividad Política que habita la Memoria Pedagógica de estos entrevistados.

La narrativa no preexiste al proceso de investigación, se producen en él, aunque las formas del contexto oral (la historia oral) vengán refiriendo (o silenciando) aspectos, sagas y relatos que luego se articulan en las historias que recogemos. Se van haciendo a medida que la investigación avanza según sus objetivos, sus hallazgos y sus límites. Y tampoco sus referentes son precisos, sin que por ello se pueda decir que sean falsos. Parecen más bien estar dirigidas a orientar la vida y la acción de quienes las narran (Santamarina y Marinas, 2007).

A través de la estrategia de las narrativas fue posible acercarse a la experiencia de los maestros en los procesos que a lo largo de estos años han acompañado el estar y el ser ahí de ellos en las instituciones educativas a las cuales han pertenecido. Muy especialmente a través de los relatos pudieron re-crear y re-crearse la experiencia de estos sujetos como experiencia que acontece y que tiene lugar en contextos sociales marcados por la precariedad y la vivencia de múltiples tipos de violencia. El relato va más allá de una interpretación práctica, implica ya el inicio de una transformación en el relato mismo que estamos construyendo de lo que somos y de lo que hacemos.

### **3.5 Los movimientos y cadencias de la investigación**

El proceso investigativo, por su particular enfoque narrativo, no escapó a múltiples movimientos y cadencias que llevaron de lo ideal a lo real con abruptas irrupciones sino que estuvo atravesado por la inevitable contingencia que plantea el trabajo con lo humano, más aún cuando de tomar decisiones se refiere, y más aún cuando de conocer y reconocer al otro se trata al pasar del taller de ideas al trabajo de campo.

#### **3.5.1 Tomando una decisión difícil**

Para seleccionar a los maestros que iban a participar, se acudió a la memoria de los investigadores y a sugerencias de docentes del IUEF, se elaboró un listado y se convocó a un encuentro, en el cual se presentó el proyecto.

Durante el encuentro los maestros se mostraron muy motivados, se sirvió una copa de vino y se ofrecieron galletas a los invitados. El listado se modificó, ya que algunos que no asistieron al encuentro, se excusaron y expresaron su deseo de participar y otros que asistieron no pudieron participar o expresaron temor.

Al final, para el desarrollo de la investigación se conformó un grupo de interés con 20 egresados y egresadas del IUEF con una trayectoria, de 10 años o más, de dedicación a la enseñanza, el entrenamiento, la recreación, etc. de las distintas Expresiones Motrices. (No interesaba la procedencia institucional, era su trayectoria la que se constituía en criterio). De esos 20 maestros, se seleccionaron 12 para mi investigación, ya que cumplían con un requisito adicional que era ser maestros activos en Instituciones Educativas públicas o privadas.

El interés por trabajar con maestros de escuela, radica en que desde el año 2000, año en que me gradué de la Licenciatura en Educación Física he sido maestra de escuela, en los



tres niveles de Educación Formal<sup>22</sup> y considero que es importante investigar en la

escuela, amo mi profesión y considero que la Educación Física tiene muchos campos de acción. Además, era necesario delimitar.

### **3.5.2 Del taller de ideas al trabajo de campo**

El trabajo de campo inició el 31 de Julio de 2014 y terminó el 25 de marzo de 2015, fueron casi 8 meses, aunque el 5 de diciembre de 2014 se detuvo por vacaciones aproximadamente 45 días.

Se invitaron los 20 maestros seleccionados al Instituto Universitario de Educación Física (IUEF), se envió una carta a la institución donde laboran, se elaboraron carteles de invitación, los cuáles se pegaban en lugares visibles de la ciudadela Robledo de la U. de A., se enviaba un e mail a docentes, estudiantes y personal administrativo de la licenciatura en Educación Física por medio de Comunicate (medio oficial de comunicación del IUEF) y ellos realizaban las narraciones sobre su vida y su trayectoria profesional en el auditorio de Ciudadela Robledo, U de A. La duración de las narraciones era aproximadamente de 40 minutos y al finalizar se hacían entrevistas seleccionadas por parte de los investigadores y el público en general.

Posteriormente, los docentes dirigían una clase maestra durante una hora, de las cuales se contaba con transcripciones, grabaciones de voz, videos, fotos, diarios de campo. Las personas que participaban de la clase eran estudiantes del Instituto Universitario de

---

<sup>22</sup> Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de Educación”. Artículo 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

Educación Física (IUEF). La información de las narraciones y clases fueron analizados en tablas de Excel y las fotos y videos también fueron codificados y analizados.

De otra parte, se realizaron visitas y observaciones con sus respectivos diarios de campo a las Instituciones Educativas donde trabajaban los docentes, se realizaban normalmente antes de que ellos fueran al Instituto Universitario de Educación Física. De las visitas a las instituciones Educativas se contó con grabaciones de voz, videos, fotos y diarios de campo.

Para este trabajo conté con la colaboración de dos estudiantes en formación del pregrado de la licenciatura en Educación Física, integrantes del proyecto y del Grupo de Investigación Ocio, Expresiones Motrices y Sociedad, del Instituto Universitario de Educación Física (IUEF). Los dos estudiantes son Alejandra Mazo y Mateo Rojas, quienes participaron en la formulación del proyecto, en el trabajo de campo, en la transcripción de las narraciones, en el análisis y los resultados de dicho análisis.

### **3.6 Los narradores**

En la investigación, las narraciones con sus colores y gamas surgen del trabajo con doce (12) maestros, los cuales están en ejercicio al momento de realizar el trabajo de campo. Sus particularidades transitan el espacio indivisible entre lo que sueñan y lo que hacen, y aunque algunos de ellos, cuatro (4), se retiraron de la docencia finalizando el 2014 y en el 2015, sus narraciones conforman un amplio archivo, un tesoro incalculable que es ineludible para quien quiera saber cómo se ha construido la historia local en la enseñanza de la educación física.

Estos ocho (8) hombres y (4) mujeres que conforman el grupo de maestros que participaron en la investigación encarnan historias de vida que guardan en el eje del tiempo las coexistencias de lugares y pasajes recónditos donde se ha construido eso que en este

Valle somos, ellos con menos o más tiempo en ejercicio nos recuerdan, que tanto con 5 años como con 37, estos maestros graduados del IUEF entre 1978 y 2001 laboran o han laboraron en Instituciones Educativas públicas o privadas del Valle de Aburrá, entre los que se encuentran los municipios de Medellín (9 maestros de los barrios Manrique, San Javier, Pedregal, Florencia, Poblado, Belén, Aranjuez y Francisco Antonio Zea); Envigado (1 maestra, la única de Institución privada); Caldas (1 maestro) y la Estrella (1 maestra). Y desde allí constituyen hoy una cartografía que retrata todo aquello que queda atrapado en la existencia. Cabe recordar que entre los 12 maestros hay 8 que pertenecen al decreto 2277 de 1979, y todos están o llegaron hasta el escalafón 14<sup>23</sup>, el más alto posible; y tres (3) de los maestros pertenecen al decreto 1278 de 2002, y todos se han nivelado o ascendido en el escalafón<sup>24</sup> dos (2) y tres (3) veces. Asunto ineludible en tanto marca una sustancial diferencia en la mirada y en la historia de cada uno, ya que los primeros son el resultado de

---

<sup>23</sup> Decreto 2277 de 1979. “Por el cuál se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”.

Capítulo III. Escalafón nacional docente.

Artículo 8º.- Definición. Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos.

La inscripción en dicho Escalafón habilita al educador para ejercer los cargos de la carrera docente.

NOTA: El ejercicio de la profesión docente estatal se regirá por el régimen especial del Estatuto Docente y el Artículo 115 Ley 115 de 1994

Artículo 9º.- Creación y Grados. Establézcanse el Escalafón Nacional Docente para la clasificación de los educadores, el cual estará constituido por catorce grados en orden ascendente, del 1 al 14.

<sup>24</sup> Decreto 1278 de 2002, “Por el cual se expide el “Estatuto de Profesionalización Docente”. Artículo 19. Escalafón Docente. Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. La idoneidad encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente. Artículo 20. Estructura del Escalafón Docente. El Escalafón Docente estará conformado por tres (3) grados. Los grados se establecen con base en formación académica. Cada grado estará compuesto por cuatro (4) niveles salariales (A-B-C-D). Quienes superen el período de prueba se ubicarán en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres (3) años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el artículo 36 del presente decreto.



una larga lucha sindical liderada por el Movimiento Pedagógico, y los segundos son el correlato del desarraigo y el dolor que hoy pesa sobre la identidad del maestro.

En la historia de estos narradores, se puede ver que la mayoría, ingresaron al magisterio por vocación, solo uno o dos lo hicieron por ser ésta la mejor opción laboral, la de mayor estabilidad, pese a que hoy estos reconozcan que de esa accidental motivación ya solo queda el recuerdo. Uno que está acompañado de su cercanía o lejanía con las representaciones sociales imperantes que sobre el educador físico han pesado y que han llevado siempre a ligarlo al deporte y a la vida sana. Pese a ello, solo una (1) de los doce (12) maestros expresó no practicar deporte desde niña, y esto por acontecimientos familiares específicos, pero que cuando empezó a jugar, ya en la adolescencia, sobresalía en los equipos. Los demás narradores practican y han practicado deporte desde niños, sin ser grandes deportistas, pero algunos si con representación Universitaria y aunque reconocen y reivindican gran parte de lo que la sociedad piensa de la educación física, expresan que el deporte no es lo único en la Educación Física, aunque el fuerte de muchos sea el deporte.

Más aún reconocen la importancia del proyecto de Tiempo Libre<sup>25</sup>, es en este proyecto donde se ve el lugar que se gana el educador físico en la comunidad y en la institución. Por medio de deporte formativo, actividades luctatorias, juegos rompe hielo, la cuerda, capacidades coordinativas, actividad física y salud, entre otros, como posibilidad de

---

<sup>25</sup> Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de Educación”. Artículo 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.



construir tejido social. Con estas particulares formas y contenidos estos profesores,

sabios, maestros logran poner en su ser y su estar ahí particularidades que de manera ejemplar describen los procesos de producción, circulación y apropiación por los que ha transitado la enseñanza de la educación física en el Valle de Aburrá.

### **3.7 Los rostros de los narradores**

#### **3.7.1 La maestra del amor a los niños**

La primera maestra, la llamaría: del amor a los niños, siempre habló de la vocación, hubo una frase muy importante y era “para ser maestro hay que llevarlo en la sangre” (MAN, comunicación personal, 28 de agosto de 2014)<sup>26</sup> y todo el tiempo resaltaba el amor que hay que tener a los niños. Era la única maestra de dedicación exclusiva a la Educación Física en primaria<sup>27</sup>. Dedicó treinta y tres años a la docencia, siempre habló del docente como modelo, se consideró una mujer pública. Aunque en un principio pensó en estudiar medicina, cambió de opinión rápidamente y cuando vio el listado de carreras, entendió que lo suyo era la Educación Física. En ese entonces, quién se graduaba de Educación Física era profesor de escuela, entonces se imaginó enfrentándose a un grupo.

La maestra del amor a los niños, sentía un amor profundo por la Educación Física, decía “si volviera a nacer, volvería a estudiar Educación Física” (Ibídem). Ella siempre ha practicado deporte y actividad física, jugó baloncesto toda la vida, aunque dice que lo máximo que hizo fue representar a la Universidad de Antioquia, aún juega baloncesto con el mismo grupo de mujeres que jugaba desde joven, dice “la actividad física es como

---

<sup>26</sup> MAN en adelante entiéndase como Maestra de Amor a los Niños.

<sup>27</sup> En Colombia, en las Instituciones Educativas públicas, no hay un educador físico en primaria, ya que las maestras de primaria sirven todas las áreas. La única forma de que pueda estar, es que el maestro se haya presentado en el concurso docente a Básica Primaria y que en La institución donde labora tengan rotación de profesores.

respirar” (Ibídem). Tiene un hijo que fue selección Colombia de baloncesto, heredó su gusto por el baloncesto y tenía condiciones para ser deportista de alto rendimiento.

Cree que pensar solo en el deporte es un limitante en la educación física:

Usted no puede limitar la educación física solo al deporte, hacer una orientación deportivista en los niños, porque la ventaja en la escuela es que usted no escoge a los mejores, la ventaja es que todos pueden participar y todos pueden disfrutar, diferente a la competencia, en la competencia usted a quien va a elegir a los mejores (ibídem).

### **3.7.2 La maestra de la reivindicación**

La segunda maestra, la llamaría: de la reivindicación de la Educación Física, una mujer incansable, que dedicó su vida a la Educación Física, especialmente a la escuela, donde estuvo 28 años.

Siempre habló de la entrega y el compromiso que tenía con la escuela, una mujer de un tono de voz fuerte a pesar de tantos años de esfuerzo, también fue deportista, jugó baloncesto.

Expone que el deporte es la base del currículo en Educación Física:

Ustedes saben que en educación física en el currículo tiene básicamente sobre cuatro áreas fundamentales que son: baloncesto, voleibol, atletismo y gimnasia. Los colegios mixtos por lo general, todos trabajan micro y fútbol, los que no son mixtos... ahora se está implementando mucho el fútbol y el microfútbol también para las estudiantes, pero algunos lo toman como recocha porque el futbol bien jugado, más que todo (ustedes saben) es fuerte, necesita fuerza, necesita una buena preparación, no cogerlo como una recocha, entonces esa es una de las cosas, que nosotros le damos... que la gimnasia... -no, es que la gimnasia es muy peligrosa, que si yo hago volteos... - el currículo trae la gimnasia desde preescolar hasta novenos. Si uno la da desde los

primero añitos, cuando llegan por allá a sexto séptimo octavo y noveno, vienen a hacer como un repaso, ya uno no está como... volteíto adelante sino que: volteo adelante, volteo atrás, con piernas abiertas, parada de manos, rueda lateral. (MDLR, Comunicación personal, 11 de septiembre de 2015)<sup>28</sup>

Llegó a la Educación física después de haber estudiado seis (6) semestres de economía, se cambió de programa, ya que por ser deportista, un docente de la facultad de economía la recomendó para que trabajara en un colegio privado como docente de Educación Física y allí encontró su vocación.

Siempre quiere reivindicar la Educación Física en la institución.

Mi gran consejo es, uno no puede dejar que la educación física sea la cenicienta de una institución, ni tampoco nosotros como docentes llegar como en este momento se está notando en algunos colegios, que el profesor saca a los pelaos con un balón ¡¡jueguen!, se hace a un ladito en la sombrita, entonces los pelaos pasan rico, pero todo el mundo está viendo que usted no está dando lo que tiene que dar. (Ibídem).

Sentía la necesidad de reivindicar el lugar de la Educación física en la escuela a través de la exigencia, dado que para ella la competencia es muy importante en su práctica, sacaba equipos de diferentes deportes y buscaba apoyo para entrenarlos, trabajaba sábados, domingos y las tardes para ser competitiva.

### **3.7.3 El maestro de la experiencia**

El tercer maestro, lo llamaría: el de la experiencia, un hombre que ha dedicado también su vida a la educación y no sólo ha estado en la escuela, también estuvo como

---

<sup>28</sup> MDLR en adelante entiéndase como Maestra de la Reivindicación.

docente de cátedra en la Universidad de Antioquia. Este maestro, lleva 37 años como docente del magisterio y gran parte del tiempo ha estado en la misma Institución Educativa.

Le da gran importancia al ejemplo, dice que vive para su trabajo. Rescata el valor del juego en la Educación Física, dice que cuando estudió en la universidad vivió épocas muy diferentes de la Educación Física:

Ustedes saben que las teorías de la psicomotricidad, de la sociomotricidad, nos llegaron muy tarde a nosotros. Nosotros empezamos en la de Antioquia con unos planes donde casi nos matan, teníamos que cumplir con unas pruebas y les cuento que al mes no podíamos caminar, todos estábamos que no podíamos caminar con la periostitis, inflamación de periostio de parte y parte, en una pista de atletismo dándole. (MDE, Comunicación personal, 24 de octubre de 2014)<sup>29</sup>

En su cotidianidad como maestro, trata de no excluir en el juego a los estudiantes, juega siempre con los jóvenes, se queda en las tardes en el gimnasio de la Institución.

#### **3.7.4 El maestro crítico**

El cuarto maestro, lo llamaría: el crítico, es uno de los mas jóvenes y de los últimos en haberse graduado de la Licenciatura en Educación Física, lleva diez (10) años en el magisterio. Sin embargo, es también de los docentes que más ha estudiado, además de tecnólogo, es comunicador social, especialista en actividades acuáticas infantiles y magister en motricidad y desarrollo Humano del IUEF.

Llega por descarte a la educación, es de los pocos que dice que no llegó al magisterio por vocación sino por ser esa la mejor opción laboral, la de mayor estabilidad.

---

<sup>29</sup> MDE en adelante entiéndase como Maestro de la Experiencia.



Y por descarte me uno a algo que yo no tenía de ambición, ser profesor de escuela y ser profesor de escuela es un reto muy duro, nadie se condeue de los profesores, o sea, hacen reuniones de padres, hacen eventos para alumnos, hacen eventos para todos pero para los profesores no, y yo entro al magisterio básicamente es por descarte, porque no hay seguridad laboral para ninguno de nosotros fuera y el cuerpo se acaba y como decía el letrado allí: "se buscan instructores de musculación y de clases grupales", no crea que a los 45, 50 va a ser igual, usted no va a estar así montado a la bicicleta los 50 minutos, que una hora de spinning, porque se le tibian las rodillas, le duele la espalda, tiene que dormir media horita más y eso me pasó como deportista. (MC, Comunicación personal, 12 de marzo de 2015)<sup>30</sup>

A pesar de que llega al magisterio por descarte, dice que disfruta la escuela.

Ahora lo que me pregunta el profesor Guillermo que yo llego por descarte, yo me amaño mucho, tanto que como profesor solidario, tengo 8 ahijados, ahorita tengo que llegar y con uno almuerzo con él y mañana llego y almuerzo con otro que le digo el cuajo y ese es mi ahijado hace aproximadamente 2 años y medio, me sale muy caro dirían algunos, eso no se mide en economía, eso se mide en solidaridad, pero lo bueno que es usted sentir que un chico disfruta la clase o que en usted encuentra el referente de comportamiento, que en usted encuentra un ideal por seguir, que en usted encuentra unos oídos que lo apoyan, eso no se abandona. (Ibidem).

Siempre tiene una actitud crítica, hacia lo que le preguntan, hacia su labor, hacia la escuela, hacia el Instituto Universitario de Educación Física. Este maestro se ha

---

<sup>30</sup> MC en adelante entiéndase como Maestro Crítico.

desempeñado y se desempeña actualmente en otros campos de la educación física como el entrenamiento y la administración deportiva.

Fue docente del IUEF y habla de las tensiones entre los diferentes grupos en Educación Física y que por ser parte de uno de esos grupos no fue posible seguir como docente, “Bueno, y después de que se dan todas esas cosas yo estoy acá como profesor en el instituto, ahí como por descarte y después me sacaron por adelgazar uno de esos grupos” (Ibídem).

### **3.7.5 El maestro constructor de sonrisas**

El quinto maestro, lo llamaría: el constructor de sonrisas, es un hombre que lleva 10 años en el magisterio, aunque fue docente en Instituciones privadas desde que era estudiante, tiene más de veinte (20) años de experiencia como docente. Abandonó los estudios para dedicarse solo a la docencia cuando le faltaba una materia para terminar la licenciatura.

Desde que inició sus estudios empezó a trabajar en Proyección Pedagógica y descubrió que eso era lo suyo, allí realizaba una labor social. Después de una situación difícil en su vida y de estar a punto de morir encontró que la Educación Física en la escuela era más que educar un cuerpo (físico).

El profesor no solamente va a desarrollar la musculatura, la fuerza la resistencia, a volverlo más veloz, a volverlo más resistente no, el licenciado va a volverlo mejor ciudadano, va a volverlo un buen amigo, un mejor compañero, el profesor de educación física que es el que está en mas contacto con el estudiante, el que más lo escucha, el que más acude. (MCS, Comunicación personal, 20 de marzo de 2015)<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> MCS en adelante entiéndase como Maestro Constructor de sonrisas.

Les habla mucho a los estudiantes de que lo más importante es alcanzar la

felicidad.

Vea la mejor enseñanza que yo le he dejado a los muchachos es que, hay que buscar la forma de ser feliz, ósea todo debe apuntar hacia la felicidad, nadie nació en este mundo para ser infeliz, pero la felicidad también implica, cosas agradables, cosas buenas y también implica proyectar lo que uno es, ósea si yo no soy feliz yo no puedo proyectarle felicidad a él. (Ibídem)

Piensa que lo más importante en una clase es que el muchacho esté contento.

Yo antes de enseñarle a un muchacho 50 abdominales o 100 dorsales, primero me fijo que esté contento y que este bien y de hecho yo utilizo mucho el chiste, la broma; ósea como las bobadas pues tratando de robarles sonrisas a los muchachos porque yo se que cuando ellos ya llegan a la clase ya confiados, ya sonrientes y alegres esa clase va a ser más productiva. (Ibídem)

### **3.7.6 La maestra líder**

La sexta maestra, la llamaría: líder, coordina una de las mesas de Educación Física de la ciudad de Medellín. Es la maestra que menos lleva en el magisterio, ya que se vinculó hace cinco (5) años. Su experiencia de más de veinte (20) años en la educación física, en otros escenarios que tienen que ver con la actividad física, la salud y la discapacidad, le imprimen un carácter particular a su quehacer.

Su llegada es reciente al magisterio, aunque antes había trabajado en una Institución Educativa privada, su trabajo en Educación Física ha estado en múltiples escenarios.

He tenido la posibilidad de trabajar con todo tipo de población; desde las gestantes, siguiendo por bebés, niños de preescolar, primaria, jóvenes de bachillerato, adultos en situación de discapacidad, adultos mayores, personas con digamos gimnasias

especiales, hipertensos, asmáticos todo este rollo, bueno ya les había mencionado el adulto mayor. (ML, Comunicación personal, 25 de marzo de 2015)<sup>32</sup>

Empezó estudiando licenciatura en Inglés y Español y decidió pasarse a Educación Física, donde empezó a trabajar como monitora en Prosa.<sup>33</sup> Fue docente de cátedra en la Universidad de Antioquia y trabajó varios años en natación.

Ella da importancia al trabajo con los estudiantes de grados décimos y onces con quienes organiza torneos, festivales recreativos e involucra a toda la comunidad educativa como parte de su cotidianidad como maestra.

Esta maestra resalta el área de educación Física en la escuela como una de las más importantes, “a través de la educación física llegamos a tantos frentes que yo decía es que es una de las áreas primarias que más nos permite abrirnos a los alumnos, estar más cerca de ellos” (Ibídem). Trata de reivindicar la labor del maestro de Educación Física, recalca en los estudiantes la importancia de la actividad física en la vida diaria.

Como uno de los rasgos mediante el cual se describe, es el que es disciplinada en su vida y en la institución, sus clases son ordenadas y aplica lo que dice, se hidrata, muestra el ejemplo siempre y trata de estar en todos los frentes motivando y corrigiendo. Una de sus principales motivaciones para ser buena docente de Educación Física es que no tuvo buenos docentes del área cuando estudió en el colegio.

---

<sup>32</sup> ML en adelante entiéndase como Maestra Líder.

<sup>33</sup> Programa para la Salud Psicofísica. Promueve la buena salud de los estudiantes, empleados, docentes y jubilados de la Universidad de Antioquia por medio de actividades físicas y recreativas que son planeadas, dirigidas y controladas por un equipo interdisciplinario de educadores físicos, médicos deportólogos y nutricionistas.



### 3.7.7 El maestro en combate

El séptimo maestro, lo llamaría: en combate, tanto por las prácticas que observé en la escuela, de actividades luctatorias, como por su discurso, por su pensamiento y por la lucha social que ha liderado. Lleva diez (10) años en el magisterio, aunque fue docente en Instituciones educativas privadas y también en el Tecnológico de Antioquia. Tiene más de 30 años de experiencia en Educación Física, en diferentes escenarios. Fue estudiante del Liceo Antioqueño, donde conoció por primera vez lo que era un movimiento estudiantil y fue líder estudiantil.

Practicó Judo en el Liceo Antioqueño y en el momento de ingresar a la Universidad de Antioquia, eso le ayudó a tomar la decisión.

Entonces cuando yo iba a decir que iba a estudiar en la universidad de Antioquia ese asunto pesó mucho porque yo quería por la actividad política que estaba ejerciendo como dirigente estudiantil, pues me llamaba mucho la atención el derecho, la sociología, las ciencias sociales y humanas en general, la historia, pero también me llamaba mucho la atención la educación. (MEC, Comunicación personal, 5 de marzo de 2015)<sup>34</sup>

Estando en la Universidad, fue líder estudiantil y explica cómo funcionaba el movimiento estudiantil y cómo funcionó el movimiento estudiantil del IUEF.

De una memoria prodigiosa, recuerda fechas y momentos políticos del país, de la ciudad y de la universidad. Expone la importancia de pensar la educación física, no solo de hacerla y cuenta también que al ser deportista, entró a la carrera pensando que era solo practicarla.

---

<sup>34</sup> MEC en adelante entiéndase como Maestro en Combate.

Estudió derecho y también filosofía, aunque no terminó, se especializó en entrenamiento deportivo. Cuenta sobre el paso del IUEF para Ciudadela de Robledo y de las veces que lograron pararlo, pero al tercer intento lo hicieron.

Fue docente en la Universidad de Antioquia, pero en un momento decidió irse a liderar un proyecto con una comunidad.

Y empecé en el instituto de educación física, pero estando acá una comunidad que me había conocido me llamo a ver si yo le ayudaba con un proyecto educativo aquí arriba en el barrio Olaya herrera, yo fui allá, me reuní con la acción comunal, ellos me hicieron una propuesta y entonces yo acepte la idea, la idea era dirigir esa institución y entonces allí estuve dos años en el 2000 y 2001 fue una experiencia maravillosa muchachos porque era un colegio de la comunidad no era del Estado, lo hizo la misma comunidad y la comunidad daba todas las orientaciones, entonces el colegio era más un centro de desarrollo comunitario que una simple escuela. (Ibídem)

Por último narra su ingreso al IUEF nuevamente y su paso por la administración, habla sobre los diferentes grupos que existían al interior y el momento en que por esas divisiones sale del IUEF.

### **3.7.8 El maestro psicólogo**

El octavo maestro, lo llamaría, el psicólogo, pues siempre se pone en el lugar del estudiante, de lo que le gusta, de la cercanía que tiene el maestro de Educación física con el estudiante, de lo que necesita. Estuvo más de veinte (20) años en el magisterio y más de treinta (30) dedicado a la docencia en Instituciones privadas. Realizó una especialización en psicología deportiva y estuvo algunos años dedicado al entrenamiento.

Este maestro le da un lugar muy importante a la educación Física y dice que algunas veces va a primaria contribuir con algunas horas de Educación Física para los niños. Fue

jugador de fútbol del Club Atlético Nacional, de las inferiores y fue allí donde encontró su vocación.

Estudió en el Liceo Antioqueño y por estudiar allá tenía el derecho a estudiar en la Universidad de Antioquia:

En la universidad de Antioquia había un premio Fidel Cano, que me daban la entrada a la universidad de Antioquia, como era el liceo de la universidad de Antioquia los que nunca perdieron una materia nos daban la entrada, entonces en mi casa me decían, negro estudie derecho, negro estudie medicina, no, yo desde niño y siempre la clases que yo jugaba de niño, yo era profesor de educación física, ósea a mí me gustaba mucho el deporte. (MP, Comunicación personal, 6 de noviembre de 2014)<sup>35</sup>.

### **3.7.9 El maestro al límite**

El noveno maestro, lo llamaría, al límite, es un maestro comprometido con la escuela, todo el tiempo narra la realidad de la escuela. Lleva 23 años en el magisterio y 34 en la docencia, porque trabajó muchos años en Instituciones privadas, combina la docencia con el entrenamiento de equipos de fútbol, entre los que están los de la Institución Educativa, ya está pensionado pero aún no se retira.

Llega a Educación Física después de haberse presentado varias veces a periodismo, era deportista y por eso un amigo le recomendó que se presentara a Educación Física. Empezó el ejercicio docente desde que era estudiante y ahí descubrió su vocación. Habla sobre la importancia de la lectura, de estar actualizados en el área. Conoce muy bien la escuela, narra lo que se vive a diario, las niñas embarazadas, la drogadicción, el alcoholismo, inclusive porque padeció esa enfermedad y pudo salir.

---

<sup>35</sup> MP en adelante entiéndase como Maestro Psicólogo.

Resalta el valor del docente de Educación física en la escuela.

El profesor de Educación física se convierte en papá, mamá, psicólogo, psicóloga, de todo en los colegios, el profesor de educación física que se haga querer, que quiera esta profesión, porque estos es una profesión, nosotros nos convertimos en el asesor número uno de del rector, somos nosotros pero depende de nuestro comportamiento. (MAL, Comunicación personal, 2 de octubre de 2014)<sup>36</sup>.

### **3.7.10 El maestro en la línea**

El décimo maestro, llamaría, en la línea, es un maestro que estuvo 20 años en el magisterio pero 34 en el ejercicio como entrenador y docente de Instituciones privadas.

Ha trabajado toda la vida con el voleibol, actualmente es docente en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Ha sido entrenador de equipos de Voleibol de Itagüí, Bello y Antioquia. Se retiró del magisterio en septiembre de 2014. Es un maestro que ama lo que hace y que habla mucho de la vocación.

Yo nací en Segovia hace 55 años, estoy a 20 días de jubilarme como maestro oficial que fue una de mis metas cuando estaba sardino, siempre quise ser maestro y fue uno de mis logros, pero aquí entonces lo que quería hablar decía una frase de Cabral que “quien trabaja en lo que no ama aunque lo haga todo el día es un desocupado”.

(MELL, Comunicación personal, 12 de marzo de 2015)<sup>37</sup>

Dice que la Educación Física es disciplina y que en ella se le da al estudiante herramientas para que sepa que hacer en el tiempo libre. Habla de sus logros como entrenador de voleibol a nivel Nacional y recuerda al docente José Luis Betancur como el

---

<sup>36</sup> MAL en adelante entiéndase como Maestro al límite.

<sup>37</sup> MELL en adelante entiéndase como Maestro en la línea.



mejor entrenador de voleibol del país. Salió amenazado de dos colegios porque siempre inculca la disciplina y la honestidad. La base en su ejercicio docente es el voleibol, es competitivo y tiene mucha pasión por lo que hace.

### **3.7.11 La maestra del malabarismo social**

La décimo primera maestra, la llamaría, del malabarismo social, una maestra encantadora, que hace que uno reflexione sobre sus prácticas como docente.

Maestra de vocación, “Ser maestra, un deseo entre sueños y juegos de la infancia, inquietudes y preguntas de adolescentes, discernimientos y juicios de juventud, se fue convirtiendo en mi proyecto de vida al elegir ser educadora física”. (MDMS, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2014)<sup>38</sup>. Lleva (25) años en el magisterio y treinta (30) en los diferentes escenarios de la Educación Física. Enseña el circo en la escuela y su trabajo ha sido resaltado en premios y la gobernación ha mostrado su trabajo en libros, por medios de comunicación.

Tuvo un mal profesor de Educación Física, que calificaba por los logros físicos, “entonces cuando yo decidí ser educadora física siempre pensé que yo tenía que ser la profesora que siempre quise para mí” (Ibídem). Desde sus estudios de pregrado se inquietó por servir y ayudarle al ser humano. En sus actividades sociales y deportivas busca la libertad, el juego y la inclusión.

Ha trabajado con discapacitados, fue fundadora de GRUPAL (Educación Física para niños especiales), luego participó en la fundación de EDUFITNESS (Educación Física con niños de espina bífida).

---

<sup>38</sup> MDMS en adelante entiéndase como Maestra del Malabarismo Social.

Se formó en Brasil en pedagogía Waldorf y lo aplica en la escuela y en una fundación que creó, Arca de Noé.

Dentro de este contexto fortalezo esta pregunta que siempre me inquietó ¿Cómo formar seres humanos en su individuación que conquisten lo social? En búsqueda de una solución tengo el encuentro con la pedagogía baldo y su fundamento que es la antroposofía, desarrollada por el austriaco Rudolf Steiner en 1861 y 1925, a partir de un profundo conocimiento del ser humano. (Ibídem)

En la escuela, trabaja mucho con niños y jóvenes con necesidades Educativas Especiales, eso la ha acercado a la pedagogía curativa y terapia social.

Al trabajar el circo en la escuela debe dedicar mucho tiempo a la Institución extra clase, por lo tanto tiene un proyecto de tiempo libre muy fuerte.

### **3.7.12 El maestro potenciador**

El décimo segundo maestro, lo llamaría, el potenciador. Lleva 20 años en el magisterio y tiene 36 años de experiencia en otros escenarios de la Educación Física.

Ha sido entrenador de voleibol toda la vida y su trabajo en la Institución es resaltado por el entrenamiento del voleibol en el tiempo extra. Trabajó en el Tecnológico de Antioquia como docente titular y fue docente de una Institución Educativa privada 14 años. Se casó con una licenciada en educación Física y cuando tuvo hijos, abandonó un poco el deporte para dedicarle tiempo a la familia.

Ve en la Educación Física y particularmente en el deporte la posibilidad de prevenir y atender el consumo de drogas en los jóvenes.

Desde el ámbito mío, desde el voleibol, he tenido niñas con vicio, metidas en la droga y el deporte las ha salvado y la familia. Nosotros los educadores físicos tenemos una comunicación que no la tiene el profesor de inglés, que no la tiene el profesor de

español, nosotros con ésta palmadita en el hombro o la espalda, la sobadita en la cabeza, que vení tal cosa, y esas cosas encariñan y hay que llegar a respetar tanto que uno cree que son sus hijos y salvarlos de esa problemática que tienen, porque cada niño que se ve frustrado en una clase de educación física tiene un problema, converse con ese niño que está aislado allá y es que la mamá no durmió anoche en la casa, la mamá no llegó, el papá está en la cárcel, una cantidad de cosas y a través de un balón los puede salvar, el deporte es un cambio social. (MP, Comunicación personal, 31 de julio de 2014)<sup>39</sup>

Dice que antes que entrenador es docente y el trabajo como entrenador en la Institución donde labora lo hace por pasión.

Así con cada fragmento, cada momento evocado, pueden verse algunos rasgos de cada uno de los participantes en la investigación, que más que constituirse en fuentes, se convirtieron a través de sus relatos en lecciones de vida, pero sobre todo en esos sabios que no solo son referente sino condición de existencia y funcionamiento para aquello que hemos sido, somos y seremos.

### **3.8 Componente ético**

Se garantizó la protección de la intimidad de los maestros y el conocimiento de los riesgos y beneficios de participar en la investigación según la declaración de Helsinki de 2013 y las disposiciones de la Resolución 08430 de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia, sobre consentimiento informado e investigaciones con seres humanos.

---

<sup>39</sup> MP en adelante entiéndase como Maestro Potenciador.

Los maestros no fueron sometidos a riesgos durante la investigación, conforme a lo estipulado en Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, artículo 11 literal b, considerándose investigación sin riesgo.

Se partió del respeto entre el investigador, los participantes y egresado invitado, la prioridad fue el respeto a la intimidad y a los derechos fundamentales y conexos de todos los participantes. Se tuvo como prioridad la confidencialidad de la información.

Para garantizar la confidencialidad de la información, se tomaron las medidas necesarias para que los maestros no pudieran ser identificados por personas ajenas al grupo de investigadores; esto se logró al no escribir el nombre, ni la cédula en la base de datos y al identificarlos por medio de un código.

Todas las personas que participaron en la investigación, fueron informadas sobre los objetivos del mismo y la utilización exclusiva de la información para fines científicos y académicos.

Los maestros invitados que participaron de la investigación firmaron el consentimiento informado, el cuál contenía también consentimiento para realizar grabaciones de voz, de video y registro fotográfico (anexo).

Los resultados de la investigación se entregarán y explicarán a los participantes, los cuales tuvieron la posibilidad de retirarse de la investigación en el momento que ellos lo desearan.

Se informó a los participantes de la investigación sobre la importancia de realizar la investigación en la escuela.



## **4 Reconociendo caminos: el lugar del encuentro**

### **4.1 A modo de introducción**

El presente capítulo tiene como propósito mostrar los hallazgos que en este proceso investigativo se suscitaron para caracterizar conceptualmente la relación entre EMF y la subjetividad política; describir los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad política en la Memoria Pedagógica de los maestros; y proponer formas de articulación entre las EMF y la Subjetividad Política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la Memoria Pedagógica de los maestros. Para ello, a través de relaciones conceptuales entre EMF y SP se presentan las maneras y modos que por medio del espacio, la intencionalidad, el tiempo, la cultura y el poder adquieren las EMF y la SP en el plano de lo conceptual de su relacionamiento. Asimismo, se acude a enunciar de manera analítica los sentidos en los que puede tornarse la Memoria Pedagógica en tanto: práctica de identificación, práctica de reconocimiento íntimo, práctica de reconocimiento mutuo. Posteriormente, se presentan en este capítulo las posibilidades de un nuevo rumbo como respuesta al planteamiento de las formas en las que puede establecerse la relación entre las EMF y la SP, para tal cometido se muestran los legados narrativos de siete maestros que representan lo más destacado del proceso narrativo y siete formas de articulación como puntos de reflexión del quehacer del sujeto maestro.

### **4.2 Relaciones Conceptuales entre Expresiones Motrices Formativas y Subjetividad**

#### **Política**

Al caracterizar conceptualmente la relación entre Expresiones Motrices Formativas (EMF) y la Subjetividad Política (SP) la exterioridad que habita lo humano se hace evidente como correlato de la relación ineludible que guarda con lo interior de donde no puede escapar para ser y para estar de diversas maneras y modos en: el espacio, la intencionalidad,

el tiempo, la cultura y el poder Allí se unen en intersecciones múltiples las formas y contenidos de las EMF y de la SP para constituir la múltiples visibilidades de la existencia, que define los encuentros y desencuentros de su particular relación.

#### **4.2.1 Desde el espacio como técnica**

Conceptualmente la relación entre las EMF y la SP, pone de manifiesto que ambas están habitadas por la técnica, la cual sirve de condición de posibilidad, existencia y funcionamiento a los modos de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que habitan la ontología y la teleología de las EMF y de la SP. Haciéndose aprehensible a través de los actos donde se manifiesta. De ahí que este carácter de exterioridad que la técnica le imprime tanto a las EMF como a la SP, termine constituyéndose como punto de anclaje de la experiencia sensitiva y de la experiencia intelectual a través de lo tangible, en tanto, su acumulación y movimiento no son otra cosa que el espacio puesto en clave de EMF y de SP, pero en relacionamiento, tal y como su naturaleza subjetiva y su carácter particular a partir del uso les convoca a acciones que involucren modos de ser, modos de hacer.

Asimismo, la relación entre las EMF y la SP a partir de la técnica como espacio, pone de manifiesto que ella se constituye en un medio en sí misma que alberga un modo histórico del pensamiento mediante el cual aquello que el sujeto transita tanto como EMF como SP va constituyendo una tecno forma (Mauss, 1947), es decir, un modo de ocupar y ocuparse en el mundo, aquello que Vidal de la Blache denomina *Estilo de vida*, y que define la naturaleza misma de los actos, que no son otra cosa que la exterioridad misma de las EMF y de la SP. En este sentido, tanto las EMF como la SP se convierten en el sujeto en un objeto técnico, que se traduce en funcionamientos diversos que son, a su vez, condiciones de creación, recreación e innovación para cada situación y cada contacto que el

sujeto tiene consigo mismo, con los demás y con su entorno, de tal modo que las acciones hacen parte de una lógica y son utilizadas según una lógica.

En razón de lo anterior, la relación entre las EMF y la SP se presenta como el encuentro entre sistemas de objetos y sistemas de acciones (Santos, 2000). Como sistema de objetos las EMF y la SP condicionan la forma en que se dan las acciones en tanto traducen la forma y el contenido de estas de acuerdo al uso que se suscita con los elementos del mundo exterior, tanto en su complejidad funcional (todo lo que se puede hacer) como en su complejidad estructural (toda la información que posee). Como sistema de acciones las EMF y la SP muestran los actos (Schultz, 1992) como escenarios de la ejecución, la proyección y la situación que alimentan la intención y el propósito que convierten las acciones tanto en objetivo como en resultado de la relación híbrida del cuerpo y de la mente que habita simultáneamente a las EMF y a la SP.

#### **4.2.2 Desde el uso como intencionalidad**

La relación conceptual entre las EMF y la SP, puede transitarse a partir del reconocimiento de la intencionalidad como aspecto fundamental que orienta a una y a otra. Por ello, la intencionalidad que habita tanto a las EMF como a la SP es la intersección de su relacionamiento conceptual, en tanto esta describe como está constituida la acción humana en tanto acto, proceso y actividad de la trayectoria espacio temporal que configura la existencia misma y hace posible las formas y contenidos de lo social, en tanto posibilidad.

Es decir, que a través de la intencionalidad las EMF y la SP reúnen los elementos que definen el movimiento entre lo particular y lo universal de acuerdo al conjunto de todas las cosas que en su realidad y relaciones permiten a los sujetos los procesos de individuación, objetivación y espacialización de sus prácticas y saberes. La intencionalidad alberga así, el origen y el destino de las acciones propias en las que es posible que las EMF

y la SP tomen forma, en tanto, es fundamento y escenario de traducción del sujeto, de su relacionamiento con otros sujetos y por su puesto de las condiciones de los entornos que van trazando las geografías de su existencia.

De este modo, la intencionalidad aparece como una intersección de la relación entre las EMF y la SP, debido al carácter universalizante y particularizante que entreteje cada modo y manifestación de la acción humana ordenada, bien como EMF o como SP. Más aún guarda la historia y las posibilidades que estructuran los impredecibles caminos que en la experiencia del sujeto puedan tomar sus acciones y las formas particulares en como estas se puedan circunscribir al ámbito de las EMF o a las de la SP.

#### **4.2.3 Desde el tiempo**

En cuanto al tiempo, la relación conceptual entre las EMF y la SP se da cuando emergen los elementos constitutivos de esa relación a través de aquello que permite un proceso de traducción entre una y otra, tal como se ha mostrado anteriormente, más aún si dicha relación alberga un vínculo ineludible con los ordenamientos temporales, que logran vincular la realidad de las acciones y de los objetos a las formas y contenidos tanto de las EMF como de la SP mediante escalas y acontecimientos diversos.

Vista así, la relación entre las EMF y la SP está ligada en el tiempo al eje de sucesiones y al eje de coexistencias. Con el primero, las acciones de intersección producidas por el relacionamiento entre EMF y SP devela el devenir social que distingue los periodos diferentes en los cuales cada práctica, saber y discurso se presentan uno tras de otro como fundamento y posibilidad de lo que se es, y se hace. Con el segundo, las acciones se hacen concomitantes con aquello que las habita y que habitan, en tanto, representan conexiones y enlaces entre la tradición y la innovación que cruza la vida misma de los sujetos, de sus entornos pero sobre todo de sus contextos.



La duración, la extensión, las escalas y las superposiciones que se producen en las acciones, pero más aún en los acontecimientos son el punto de contacto que permite plantear una relación entre las EMF y la SP si se tiene en cuenta que allí mora el acontecimiento como asunto presente, que no siendo instantáneo, visibiliza en su duración y existencia la naturaleza que lo engendro pero también la naturaleza propositiva que lo devela sistémico en el marco de la escala donde se produce, la cual es a su vez, origen, tiempo, espacio, pero sobre todo, modo de realización de la relación entre sujetos, procesos y discursos.

#### **4.2.4 Desde la cultura**

Pensar la relación conceptual entre las EMF y la SP, a partir de la cultura implica reconocer que unas y otras están ineludiblemente contenidas allí, no como su resultado único pero sí como formas y contenidos en los que se producen los ordenamientos sociales que contienen las prácticas y saberes de los sujetos, de su intimidad, de su lugar en lo público, de su lugar en la naturaleza.

Los rasgos culturales que están visibles en esta relación entre EMF y SP no son otra cosa que la densidad misma que constituye la vida, y que tiene formas múltiples de presentar los movimientos incesantes que se producen entre los contenidos simbólicos y las estrategias de existencia que son adecuadas y adecuantes de las acciones de los sujetos, en tanto, develan los modos interpretativos que definen la producción, circulación y apropiación de los sentidos mismos que atraviesan el ser y el estar ahí.

La cultura entonces, se presenta como todo aquello humano en producción que permite la existencia misma en tanto contenido y continente de las relaciones que los sujetos tienen con lo universal y lo particular, en tanto, escenario de la acción humana. Una que al ser orientada y usada de manera particular a través del lenguaje y del cuerpo se

presenta como EMF o como SP, pero en una relación de contacto poroso que alimenta a una y a otra.

#### **4.2.5 Desde el poder**

Considerar el poder como una posibilidad de la relación entre las EMF y la SP poner de manifiesto el carácter intencionado de las acciones allí contenidas y la orientación que estas asumen para controlar y regular todo lo que en su espacio acontece. De ello deriva que, la acción misma que sustenta la visibilidad de las EMF y la SP habite lo público, en tanto, tal éste el escenario de las prácticas de sí, de las prácticas con y de las prácticas del sobre que gravitan el espacio de la acción humana contenida en la extensión de lo habitual pero también de lo extraordinario.

El poder ancla la propositividad que emana de las EMF y de la SP en la relación que las contiene como expresión de lo humano, en tanto su naturaleza y su orientación están sujetadas en el encuentro entre los procesos, los lugares y los actores que cotidianamente son atravesados por el poder en tanto entidad, en tanto acción, en tanto escenario. Más aún, cuando una exterioridad porosa como la que está presente en las EMF y la SP se presenta como el camino y el destino del accionar humano en forma de ordenamiento de lo posible, lo existente y lo funcional que ampara al poder como uso pero también como pensamiento.

En este sentido, la relación conceptual entre las EMF y la SP, en clave de poder no es más que el resultado del reconocimiento de la intencionalidad y la regulación que habita el accionar misma donde dicha relación se sustenta como correlato de los procesos de interacción entre el sujeto y su intimidad, el sujeto con otros sujetos, el sujeto y su entorno. Por tanto, como intersección el poder es una característica visible de la relación entre las EMF y la SP.

En razón de todo lo anterior, la relación conceptual entre EMF y SP se presenta como acción técnica que no puede ser entendida por fuera del todo al cual pertenece, más aún si expresa el comportamiento interno que caracteriza la coherencia de los materiales sociales sobre los cuales cada elemento de esta relación ha sido participe bien como su resultado, bien como su posibilidad, dado que tanto las EMF y la SP son técnicas que conducen a percepciones y usos del tiempo, del espacio, de la cultura, del poder, de todo aquello que garantiza la eficacia de su concepción en tanto correlato del reconocimiento de lo que me constituye, nos constituye y nos rodea.

Por lo tanto, al caracterizar las relaciones conceptuales entre las EMF y la SP se hace notable que: unas y otras están planteadas como construcciones que subsidiariamente albergan al uso como el elemento que las define, un uso que se particulariza para convertirse en técnica. La cual termina habitando toda la existencia, en tanto, no sólo es objetual sino que también contiene a la acción en un diálogo incesante que expresa el movimiento entre la intención y el acontecimiento sobre el que cada rasgo, llámese, espacio, poder, tiempo, cultura se ordena y se organiza en los modos exteriores en los que se aprehenden tanto las EMF como la SP, para constituirse como experiencia. Aquella que es partida y llegada de lo que los sujetos son, hacen, dicen y sienten.

#### **4.3 Los sentidos múltiples de la memoria pedagógica**

Describir los sentidos que adquieren las EMF y la subjetividad política en la Memoria Pedagógica de los maestros, hacen de ésta el escenario sobre el cual se producen, circulan y apropian las prácticas y saberes que como expresión de identificación, reconocimiento íntimo y reconocimiento mutuo son constitutivas del ser ahí y del estar ahí que aparece inmanente en cada gesto, sonido y silencio que habita en la narración generosa

de los maestros y maestras egresados del IUEF que permitieron captar en registros una parte de su existencia, en tanto EMF, en tanto SP.

#### **4.3.1 La Memoria Pedagógica como práctica de identificación**

En el amor hacia los niños se alberga una serie de prácticas que delatan como una maestra ha ido acumulando en los sustratos del tiempo aquello que hoy le permite recordar sus acciones como acontecimientos intencionados por un propósito existencial, que derivó en parte de su rol como educadora física, en su reconocimiento logra identificar que “El profesor de educación física para los alumnos es muy significativo en la escuela, muy, muy significativo porque es el que realiza realmente lo que a mí me gusta” (MAN, Comunicación personal, 28 de agosto de 2014), y en ese gusto la subjetividad es evidente en tanto traduce al espacio de lo público aquello que me habita, constituyéndolo en un asunto político.

Sonrisas, bullicio, llanto y toda clase de sentimientos acompañan las rupturas y continuidades que en esa memoria pedagógica cruzada por el amor a los niños iba dejando en los pliegues de la existencia, cada trabajo con la cuerda, con el baloncesto con todo aquello que cotidianamente hacía del trabajo la vida misma en una perspectiva de encuentro con los otros y consigo misma, pero reconociendo las fortalezas y debilidades de un saber incompleto y azaroso que pese a estar investido de formas discursivas no escapa a la variabilidad y a la probabilidad que en cada acto llevan a usos particulares de la técnica que puede expresarse de múltiples formas pero sobre todo como Expresiones Motrices Formativas, aquellas que está en el espacio escolar pero allí no se agotan.

Y no se agotan en tanto ellas mismas entrañan las posturas y posiciones que en la existencia de sujetos como una maestra de voz aguerrida pone de manifiesto al darle gran valor a lo que la Educación Física entraña más allá de la clase, más allá de la escuela, al





reconocer que como todo saber está transitado por los sujetos y como tal son los sujetos al situarse y hablar quienes hacen que todos los fatalismos desaparezcan, más aún si sabiendo que “desde hace años muchos rectores pensaban que la cenicienta del currículo era educación física. ¿Quién le hace dar la importancia? Uno” (MDLR, Comunicación personal, 11 de septiembre de 2015), en tanto ese uno es la posibilidad de articulación de lo público en tanto subjetividad exteriorizada, o bien en tanto Expresiones Motrices Formativas en tanto escenarios posibles de visibilización de lo intangible a través del uso.

Pero, el uso es indiscutiblemente resultado de la experiencia, más aún cuando se particulariza y contiene a la existencia misma expresada en el movimiento o en la palabra, la cual al acudir al reconocimiento como configurador de la memoria que identifica aquello y lo otro, lo propio y lo ajeno, ponen de manifiesto en la voz de un maestro que la memoria en tanto identificación de lo que ha sido y es la educación física lleva el peso de una recurrencia en la cual, aún hoy día “no se le ha reconocido la educación física el valor que tiene en la educación, no se le ha podido reconocer a pesar de que llevamos mucho tiempo de que se ha dicho que es fundamental” (MDE, Comunicación personal, 24 de octubre de 2014), en tanto saber, en tanto práctica pero sobre todo en tanto posibilidad de encuentro consigo mismo, y con los demás en el espacio de lo público.

Asimismo, la Memoria Pedagógica que se expresa como identificación en el escenario de la SP o de las EMF, permite por medio del reconocimiento que emana de la toma de posición por efecto de la acumulación y la reflexión en el espacio íntimo y en el concurso de lo público, presentar a la educación física encarnada en un sujeto maestro que reconoce que “ser profesor de escuela y ser profesor de educación física es un reto muy duro, nadie se condeue de los profesores” (MC, Comunicación personal, 12 de marzo de

2015), en tanto que las formas de representación en las cuales ha sido clasificado el profesor habitan la subjetividad política de los actores y espectadores del acto educativo.

El acto educativo es correlativo en tanto condición y posibilidad de la identificación sobre la cual la Memoria Pedagógica se teje en el relacionamiento que existe entre la SP y las EMF, más aún si unas y otras ponen a la educación física como la posibilidad de ir hacia otras perspectivas, en las cuales los sujetos como un maestro constructor de sonrisas evidencia que “cuando se empieza hablar de la aceptación de la diferencia podemos empezar hablar de la aceptación de otros modelos” (MCS, Comunicación personal, 20 de marzo de 2015), es decir, pone de manifiesto que en la educación física hay potencia y fuerza para construir caminos, algunos de ellos, bien están ligados al hacer pero sobre todo al pensar cuya posibilidad de expresión se puede comprender mediante el ordenamiento de las acciones en la perspectiva de la relación entre las EMF y la SP.

De esta manera, cuando la Memoria Pedagógica está pensada como práctica de identificación, allí en la voz de una maestra líder que dice “A nivel de educación física hemos trabajado a nivel de ciudadano” (ML, Comunicación personal, 25 de marzo de 2015), la identificación pasa por el escenario de lo público, lo que la convierte en un asunto político y por ende en el modo de constitución de un referente mediante el cual, la acción misma que posibilita un saber como el de la educación física reivindica el acto mismo de enseñar y lo pone de cara a ordenamientos diversos que contienen formas particulares de ser y de estar en el mundo y que en la escuela toman el sentido de una EMF o de un rasgo de la SP.

Cabe anotar que esta práctica de identificación en la que se inscribe la Memoria Pedagógica cuando es pensada en la relación entre las EMF y la SP representa no solo armoniosos movimientos sino también estridentes tensiones que van haciendo en el espacio

de lo público su aparición para ir definiendo en cada sujeto aquello que lo constituye como habitante, como responsable de su existencia, pero sobre todo consciente de su papel en lo público en tanto expresión de la política, ya que como lo recuerda el maestro de combate “nadie todavía en el común de los hombres se ha dado cuenta de que la política dependen todas las cosas del mundo” (MEC, Comunicación personal, 5 de marzo de 2015). Por ende dependerá de cómo se logre hacer visible, vía la identificación, que a través de la educación física, el estar en lo público es una responsabilidad ineludible.

Y es una posibilidad ineludible para estar en lo público en tanto permite en esa identificación, especialmente la que un maestro psicólogo hace, de ella como “la única área que les brinda esa formación social” (MP, Comunicación personal, 6 de noviembre de 2014), en tanto como espacio discursivo entraña el encuentro entre mente y cuerpo, uno que aparece en el relacionamiento entre las EMF y la SP, que habita los saberes y prácticas de todos estos maestros- sabios.

Cabría anotar, asimismo, que la identificación que acompañaría a la Memoria Pedagógica en clave del relacionamiento entre las EMF y la SP, pone de manifiesto en el discurso narrado de los maestros, especialmente de un maestro que vive al límite, el reconocimiento de la educación física como el espacio constitutivo del rol del profesor en tanto este “se convierte en papá, mamá, psicólogo, psicóloga, de todo en los colegios” (MAL, Comunicación personal, 2 de octubre de 2014) y es este reconocimiento otro rasgo distintivo que se hace visible desde lo narrativo como característica de una EMF y de la SP.

Cada narración de estos maestros es una memoria pedagógica que encarna un sistema de prácticas y saberes que sólo al ser nombrados mediante la palabra y visibles en cada acto, pasa al escenario de la reflexión cuando se le convoca desde la voz del otro, que busca entender las formas y contenidos que alberga un saber cómo el de la educación física



en la perspectiva de su configuración como escenario, donde el sujeto construye su posicionamiento gracias a la relación que establece consigo mismo y con los demás en el ámbito de lo público y lo pone en consideración de los modos de relacionamiento cuando sus herramientas intelectivas atraviesan la superficie corporal y se convierten en el rizoma que une al movimiento, al uso y a la técnica que aparece con la formación en tanto correlato de la frontera porosa entre los saberes y las prácticas de lo existencial, manifestándose como exterioridad en tanto EMF.

#### **4.3.2 La Memoria Pedagógica como práctica de reconocimiento íntimo**

En medio de malabares y actos de circo, la intimidad delata que “Ser maestra, un deseo entre sueños y juegos de la infancia, inquietudes y preguntas de adolescentes, discernimientos y juicios de juventud, se fue convirtiendo en mi proyecto de vida al elegir ser educadora física” (MDMS, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2014), y desde allí todo su ser empezó a gravitar entorno a su profesión. Igualmente, “cuando yo vi educación física yo dije si esta es” (Ibidem) y todo el ser de maestro tomo forma en estas palabras que afincadas en lo profundo del alma hicieron exterior una práctica de reconocimiento íntimo, en la que cada ser se encuentra consigo mismo a partir de un contacto que aparenta solo ser externo cuando en realidad es parte del universo profundo que habita nuestra existencia.

La memoria pedagógica como práctica de reconocimiento íntimo ineludiblemente está anclada a las trayectorias en las que transita la existencia poniendo de manifiesto que “Uno funciona bien, está bien es cuando ama en lo que está más aún, cuando la experiencia de esta actividad toda mi vida la empecé a sentir desde que estaba en bachillerato” (MDE, Comunicación personal, 24 de octubre de 2014), de manera inmanente en el vínculo que conecta el hacer con el ser. Allí el reconocimiento de lo íntimo se pasea por los pasajes de



la memoria a fin de ir identificando mojonos y de ir olvidando algunas cosas que terminan ocultas en los hilos del tiempo, pero que son condición misma de esas prácticas de encuentro consigo mismo.

La memoria aparece por voluntad propia, pero dicha voluntad produce un reconocimiento íntimo cuando muchas veces nos encontramos con el otro para encontrarnos con nosotros mismos, en un ejercicio donde la pregunta es el estimulante del recuerdo, y allí entonces al decir “qué es lo que querrán saber de lo que es uno como ser humano específicamente como profesional, porque a nadie le inquieta saber qué es un profesional” (MC, Comunicación personal, 12 de marzo de 2015), lo sustantivo y lo verbal se conjugan para producir un sentido sobre lo que hemos sido y devenimos en cada situación. Todo eso termina definiendo los espacios en los que somos y los modos que podemos producir en la relación propia que nos da identidad, una que puede ser la de un “profesor que no solamente va a desarrollar la musculatura, la fuerza la resistencia, a volverlo más veloz, a volverlo más resistente no, el licenciado va a volverlo mejor ciudadano” (MCS, Comunicación personal, 20 de marzo de 2015), pero también la de “Un licenciado, el cual es un profesional que invirtió varios años en la universidad y obviamente espero que sea de la mejor manera, capacitándose para salir a enseñar a los demás que es lo que quieren que vean de la educación física” (ML, Comunicación personal, 25 de marzo de 2015). Roles, rostros y lenguajes múltiples y diversos configuran al sujeto maestro en esas prácticas de reconocimiento íntimo que produce la memoria, al cual evoca de manera sustancial todo aquello que lo atraviesa y que muchas veces no se hacía visible por estar diluido en la cotidianidad expresa del día a día.

Asimismo, en esa intimidad suscitada por una práctica de reconocimiento que parte de la memoria, la existencia misma se define como única posibilidad que entrelaza en una

elección mi ser y mi hacer, de tal manera que a la pregunta por el quién soy, la única respuesta que aparece es “Soy licenciado en educación física, amo mi carrera, se pudo haber estudiado otro tipo de carrera y profesión y no” (MP, Comunicación personal, 6 de noviembre de 2014). Y en dicha respuesta lo que se hace visible es que el intento por escindir el estar ahí del hacer ahí resulta falaz, en tanto, soy lo que hayo y hago lo que soy como evidencia de que la existencia misma es la técnica a través de los usos particulares que nos da la experiencia bien como EMF, bien como SP.

En el uso particular de la técnica, aquella que está entrañada en las EMF y en la SP, el reconocimiento íntimo pone de manifiesto en el lenguaje de la memoria pedagógica que lo que define a un maestro, especialmente al educador físico, no es lo adjetivado sino lo sustantivo, la educación, y como tal es el punto de anudamiento de la experiencia misma de ser y de estar en la escuela, dado que como lo dice uno de los maestros:

Nosotros somos profesores antes que nada, yo creo que eso lo deben de tener presente y mis compañeros que me están escuchando saben que es así, nosotros primero somos profesores antes que ser directores técnicos, antes que ser preparadores físicos, antes que ser entrenadores. (MAL, Comunicación personal, 2 de octubre de 2014)

Lo anterior explica cómo, en mi intimidad que está anclada a la de otros están los rasgos distintivos de eso que somos de eso que hacemos.

Las prácticas de reconocimiento íntimo que se suscitan desde la memoria pedagógica de estos maestros, les permite reflexionar sobre aquello que son y de cara a las responsabilidades que ese modo de ser les convoca, tanto así que uno de ellos piensa que “el docente de educación física como lo decía el maestro potenciador hace 20 días es una obligación, una obligación de dar su clase y dar lo que tiene y lo que sabe para que uno u

otro salga adelante” (MELL, Comunicación personal, 12 de marzo de 2015). En esta práctica de reconocimiento íntimo el ser se sujeta a la teleología de lo que considera es la brújula de su existencia, tanto así que los ordenamientos que produce son correlativos a lo que en su representación del mundo habita y son ellos mismos los que le permiten hacer las elecciones sobre las que devienen y desde allí justificar el por qué de las mismas, “Entonces cuando yo decidí ser educadora física siempre pensé que yo tenía que ser la profesora que siempre quise para mí” (MDMS, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2014). Y ese querer expresa la intencionalidad misma de los actos que acompañan al sujeto maestro en su tarea, esa de su propio reconocimiento como sujeto de interlocución válida, como sujeto de lo público, como sujeto que encarna y forma a partir de las EMF.

El entre líneas que habita cada enunciación en los modos que la narración de estos maestros aparece, son los atisbos de complejos procesos de relacionamiento que se suscitan en la intimidad de su ser cuando al acudir a la Memoria Pedagógica, esa que reconoce el recuerdo conectado con la formación y la escuela, ordenan su mundo y lo explican al verse en otros y en lo otro como cuando nos situamos frente al espejo y reconocemos que eso que vemos soy yo, pero desde lo que otros han permitido que yo sea y desde lo que he permitido que en mí sean. Esta práctica de reconocimiento de lo íntimo que se ancla a la Memoria Pedagógica no solo describe al ser maestro como una entidad que se ubica en el espacio escolar sino que muestra la ubicuidad de su naturaleza en cada ámbito de la existencia donde no puede desprenderse de eso que un día eligió y que ahora define completamente quien es.

#### **4.3.3 La Memoria Pedagógica como práctica de reconocimiento mutuo**

En una afirmación como esta: “Ahora, si ustedes van a ser educadores físicos tienen que buscar la parte social y la parte de los pelados que tienen bajos recursos y no podrán



llegar a la universidad” (MP, Comunicación personal, 6 de noviembre de 2014), no sólo

está la declaración de un propósito sino la cartografía de un ser y un estar entre nos que suscita un ejercicio de Memoria Pedagógica mediante el cual la práctica de reconocimiento mutuo es evidente, en tanto convoca al encuentro con nosotros mismos pero también con los otros en el espacio de la interacción. Más el reconocimiento mutuo es la posibilidad de lo existencial en tanto abre la frontera permeable que separa lo ideal de lo práctico y lo pone al servicio como acto fundacional de la relación con lo otro de donde me contengo y que contengo.

De ello, deriva que la Memoria Pedagógica no sea solo la sumatoria de unos recuerdos sobre aquello que hemos sido como maestros, sino la evidencia de lo humano que transita todo lo que hacemos a partir de nuestra relación con el otro, en el reconocimiento de las intimidades que nos conforman, pero sobre todo en la práctica mutua de vernos como sistemas de objetos y sistemas de acciones que son solidariamente contradictorios y cooperativamente independientes.

El reconocimiento mutuo que es parte fundamental de la Memoria Pedagógica, está atado a las prácticas que en su trasegar cada uno de los maestros ha ido forjando con las luces y las sombras que han acompañado cada acto en el escenario escolar o por fuera de él, en tanto que como huella imborrable, el ser sujeto maestro lo atraviesa a uno, más aún en el contacto con el otro donde las trayectorias de la vida se encuentran para hablar o callar, pero siempre para dejar claro que yo soy quien soy como maestro por lo que otros son como maestros.

Pero, la Memoria Pedagógica como práctica de reconocimiento mutuo es el resultado del ejercicio formativo cuyos orígenes todos podemos ubicar pero cuyo sentido va transformándose sin posibilidad de saber cual es su destino, permite intervenir la naturaleza



del sujeto maestro al punto de que todo su ser se contamina con lo que allí acontece de tal modo que lo que cada maestro es, lo es por que está ahí con otros, otros que le llevan a transformarse y a reconocer que como maestro “Yo soy deformado por este instituto, deformado por el profesor Guillermo, deformado por el profesor Saúl, deformado por el profesor Fernando y deformado por los que ya se fueron y los que se resisten a irse como Mincho” (MC, Comunicación personal, 12 de marzo de 2015), que en sus acciones deformativas que nos son otra cosa que las expresiones reflexionadas en el juicio de lo que implica la formación, producen los escenarios para el desarrollo de las herramientas cognitivas que al pasar por las superficies del cuerpo y de la mente me convierten en un punto de intersección de las vidas de otros que a través de mí dejan su huella.

La deformación es una consecuencia directa de un proceso formativo y como tal es la sustancia constitutiva sobre la cual la Memoria Pedagógica puede hacerse práctica de reconocimiento mutuo en tanto se abre como un pasaje sinuoso mediante el cual tradición e innovación van situando los acontecimientos de los sujetos y los van convirtiendo en experiencia a través del gesto, la palabra, el movimiento pero sobre todo de las EMF, que acompañan esos modos de estar y de ser ahí que han sido habilitados en las formas discursivas que habitan el espacio narrativo de estos sabios del IUEF.

Por lo tanto, la premisa que termina orientando las representaciones sociales del reconocimiento mutuo del maestro de educación física en estas memorias sinuosas, es aquella que pone de manifiesto que “El profesor es el que modela o es el que orienta con su quehacer, con su forma de ser, con su expresión, con su justicia, con su generosidad” (MDLR, Comunicación personal, 11 de septiembre de 2015), ratificando el carácter social de la práctica de formación en la cual solo se es cuando se entra en contacto con los otros, que son quienes en relación a nosotros nos van definiendo y nos van brindando las

posibilidades identitarias de nuestra singular existencia. Y puede que lo ejemplarizante se constituya en el modo de la formación, con los peligros que ello implica, pero quien puede negar que en una práctica de reconocimiento mutuo que pasa por la Memoria Pedagógica no transita el arquetipo en el que se gestó dicho reconocimiento, más aún si este representa en la voz del maestro las apuestas de una perspectiva que apela por la búsqueda de los ideales sociales, expresados entre otros en la felicidad, una que habita la enseñanza como lo menciona uno de nuestros maestros “vea la mejor enseñanza que yo le he dejado a los muchachos es que, hay que buscar la forma de ser feliz, ósea todo debe apuntar hacia la felicidad” (MCS, Comunicación personal, 20 de marzo de 2015) y esa búsqueda no es gratuita ni es un eufemismo, es la confirmación de que lo humano prevalece aunque se apunte en lo académico.

Asimismo, la Memoria Pedagógica como práctica de reconocimiento mutuo no se da por la continuidad entre lo instituido y lo instituyente por el contrario, es la disimetría de la reciprocidad que encuentra su sentido, ya que “les voy a decir la teoría acá es muy distinta a lo que es la práctica, cuando uno se enfrenta con un grupo” (MAN, Comunicación personal, 28 de agosto de 2014), más aún cuando confirma que estar con el otro no está mediado por el equilibrio sino por la tensión que producen las voluntades y por las resistencias que se derivan de la variedad de las experiencias. Por ello, el reconocimiento mutuo no es potestad de uno sino de dos, por ejemplo del maestro y sus alumnos, y sólo cuando advertimos que, “El alumno es el que le da la oportunidad a uno de ser uno. El alumno es el otro yo, allá tengo que reconocerme yo en él” (MDE, Comunicación personal, 24 de octubre de 2014), podemos decir que el escenario del reconocimiento mutuo está visible, de lo contrario lo que vemos es la superposición de una voluntad hegemónica que oculta y silencia la existencia de ese otro, sin darse cuenta que ella también desaparece.

Teniendo en cuenta lo anterior, es inevitable advertir que la Memoria

Pedagógica como práctica de reconocimiento mutuo es forma y contenido de una relación asimétrica que pone en tensión múltiples voluntades a fin de definir la construcción de un sentido que oriente por cada voluntad un modo particular de estar y ser ahí, pero siempre en la perspectiva de la posibilidad de traducción de las experiencias que íntimamente se construyen pero que solo son plausibles en el encuentro con el otro. De esta manera se puede afirmar que el reconocimiento mutuo es otro sustrato de la Memoria Pedagógica y de las posibles orientaciones de esta como EMF o como SP.

#### **4.4 Posibilidades de un nuevo rumbo**

La tarea de proponer formas de articulación entre las EMF y la SP a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la Memoria Pedagógica de los maestros, ha llevado a los sustratos de esta investigación a ordenarse en torno a los legados que las narrativas y sus representantes tienen como patrimonio para nuestro quehacer, más aún lleva al planteamiento de unas formas concretas de articulación en las que se reconocen condiciones de posibilidad para que ese encuentro entre EMF y SP sea posible.

##### **4.4.1 Los legados narrativos de los maestros**

###### **4.4.1.1 El legado del maestro psicólogo**

Al recorrer las narrativas de éste que hemos nombrado como, Maestro psicólogo, vemos aparecer en los sustratos de su memoria pedagógica saberes y conocimientos que nos llevan a pensar que en la educación física la relación de las EMF y la SP ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge. Puesto que, para este maestro el acto educativo no sólo transita la superficie de lo corpóreo sino que pasa también por la sustancia de lo intelectual, y como tal lleva a que cuando los sujetos (maestro- estudiante) se encuentran en la formación ésta viene habitada por lo que cada uno

es y obliga a que entre ambos se suscite un reconocimiento mediante el cual quien llega pueda sumarse a lo colectivo y desde allí reconocerse mutuamente. Es decir, si las EMF y la SP son formas y contenidos de lo que el sujeto es, hace y piensa en las formas de la exterioridad que acompañan al cuerpo en el encuentro consigo mismo, con los otros y con lo otro, lo lógico y plausible es que la enseñanza y el acto pedagógico mismo sean un escenario en el cual seamos visibles. De ello, derivaría entonces que todos los esfuerzos se concentren en producir herramientas de traducción de las prácticas y los saberes que transitan en la experiencia de los sujetos en las modalidades que se puedan imaginar tales como: el juego, la conversación, el deporte y todos aquellos elementos que pongan en acción los usos particulares de las técnicas adquiridas y aprendidas a lo largo de la existencia con miras a ser comunicadas.

Asimismo, cuando centramos la mirada de las EMF y la SP en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge, vemos como cobra mayor sentido lo expresado a lo largo de la narrativa de este maestro, que reconoce el valor incalculable de escuchar al otro y de permitirle decir lo que siente para desde allí construir juntos los espacios en los cuales él pueda inquietarse y reconocerse como parte única de un universo que cotidianamente lo cruza y le permite ser y estar ahí.

#### **4.4.1.2 El legado de la maestra líder**

Un efecto ineludible de la narrativa de una maestra que nombramos como líder nos lleva a pensar que en la educación física la relación de las EMF y la SP no es un proceso de fabricación del otro, en tanto el acto pedagógico mismo es correlativo de un encuentro en el que se entrecruzan historias que producen variados sentidos, unos discursivos otro no tanto, pero finalmente sentidos que tejen las formas comprensivas bajo las cuales cada uno deviene. Por ello, el encuentro entre las EMF y la SP supone un accidente y como tal es el



resultado de una asimetría entre lo instituido y lo instituyente que no se puede obviar, dado que lo único que sucede en el acto pedagógico es una negociación pero no la fabricación a partir de una sustancia, pues ya cada sujeto es una combinación que viene producida y solo puede ser modificada de acuerdo a las posiciones y lugares que la experiencia misma vaya constituyendo.

Renunciar a la posibilidad de fabricación del otro, es un espacio impredecible que exteriorizado en las formas del cuerpo y en los lenguajes de las EMF y de la SP, ponen en evidencia el carácter temporal y espacial en el que está suscrito el acto pedagógico, y como tal lleva a plantear la necesidad de educar desde el diálogo, desde el reconocimiento del otro y de la realización de sus expectativas y sueños frente al mundo. Un mundo que se construye no por una voluntad expedita del maestro o del estudiante sino a través de la constitución de una experiencia en la que puedan confluir lo silenciado y lo relegado hegemónicamente por la voluntad de saber que ha orientado a la enseñanza.

#### **4.4.1.3 El legado del maestro en combate**

Los ritmos de la narración de un maestro que se ha nombrado como Maestro en combate, permiten reconocer que en la educación física la relación de las EMF y la SP no se realiza de manera mecánica ni por duplicación, en tanto ninguna nace de la prescripción o de la planeación ingenua, sino de la aceptación de lo azaroso del acto pedagógico. Ello implica que, tanto las EMF como la SP en la educación física entran en una relación cuando aparece aquello que las interpela y las convierte en las respuestas a la incertidumbre de un acontecimiento.

Por lo tanto, las soluciones de continuidad que plantean escenarios ideales donde todo funciona mecánicamente o ejemplarmente frente a los actos pedagógicos que conducen a las EMF y a la SP, son vagas ilusiones que desconocen que una buena

enseñanza no garantiza un buen aprendizaje y que la certeza de lo visible es solo una posibilidad de los sentidos. Es decir, que para reconocer los modos de relacionamiento de las EMF y la SP en la educación física pasa por la creación de múltiples espacios en los que las posibilidades sean diversas al punto que los caminos que se puedan trazar no solo sean los del maestro en su prácticas diarias sino que también puedan ser objeto de la creatividad de los estudiantes y de la movilidad espacial que habita más allá de la escuela.

#### **4.4.1.4 El legado del maestro al límite**

En una voz de mucha experiencia se dibujan sinuosos caminos que ponen hoy sobre la narrativa de este maestro elementos de reflexión que llevan a pensar que en la educación física la relación de las EMF y la SP pasa por la voluntad y la resistencia. Puesto que, solo un maestro que sea consciente de su lugar en el mundo sabe que la voluntad es un asunto irrenunciable de todos los seres humanos y ella por lo general se acompaña de la resistencia en tanto es la posibilidad de conservación, de ahí que el encuentro con uno mismo y con los demás está atravesado por la negociación y por la convicción y no por el ejercicio ingenuo de la imposición que suele caracterizar a las relaciones pedagógicas.

En razón de ello, al reconocer que esos dos elementos están latentes en el ejercicio existencial de las prácticas de maestro, obligan a la Memoria Pedagógica a reconocer sus límites y posibilidades en el escenario subjetivo que de manera íntima o pública va construyéndose en el ejercicio mismo de la educación física, y más aún en la configuración de las EMF y de la SP que atraviesa las formas y contenidos de lo discursivo presentes en cada frase y cada todo de este maestro.

#### **4.4.1.5 El legado del maestro potenciador**

En sus múltiples acentos la narrativa de este maestro nos permite pensar que en la educación física la relación de las EMF y la SP no es el resultado de la omisión o el

alejamiento, sino la posibilidad del encuentro con el otro en una relación de horizontalidad mediante la cual la perfectibilidad y la educabilidad se constituyen en escenarios irrenunciables para cada sujeto y para cada trabajo que con él se realiza. Por ello, la posibilidad del fracaso desaparece, en tanto logramos reconocer aquello de lo que somos capaces y aquello por lo que podemos llegar a ser capaces como único fundamento de la acción pedagógica.

En este sentido, la Memoria Pedagógica se configura como el taller de humanidad sobre el cual se conceptualiza, aplican y experimentan todas aquellas posibilidades del ejercicio formativo que va configurando modos de ser y modos de hacer diversos que son alimentados por la acción formativa que va y viene de tal modo que sin darlo todo permite que todo se dé, más aún si propone en el marco del ejercicio democrático que acompaña las elecciones pedagógicas que son concomitantes con los rasgos de la SP y de las EMF.

#### **4.4.1.6 El legado de la maestra del malabarismo social**

En sus coloridas y atractivas narrativas esta maestra logra visibilizar que en la educación física la relación de las EMF y la SP depende y propicia la autonomía, en tanto el acto mismo de la formación tiene como uno de sus mayores propósitos no la dependencia sino la libertad como escenario para la construcción de múltiples caminos y rutas de la existencia. De ahí que, el proceso formativo no se circunscriba sólo a la voluntad de una teleología hegemónica sino que logre conectar los diferentes modos en que los sujetos devienen a fin de producir todas las posibilidades de prácticas de reconocimiento mediante las cuales cada elemento conquistado permita el planteamiento de nuevos desafíos como confirmación de la conquista de la móvil autonomía.

Asimismo, en esta narrativa de la maestra se hace visible que crear los escenarios para la conquista de la autonomía no es una tarea épica sino una tarea en la que la

disciplina, la constancia y la creatividad se conjugan para reconocer en eso que nos rodea y nos habita posibilidades y estrategias para que el proceso formativo se apunte en la Memoria Pedagógica, en tanto tradición, y produzca las constantes innovaciones educativas que reclama la particularidad de cada contexto.

#### **4.4.1.7 El legado del maestro en la línea**

Las múltiples tonalidades que se hacen notar en la narrativa de este maestro, muestran que en la educación física la relación de las EMF y la SP es un espacio en construcción, y que esa condición de inacabada le dota de potencialidades para crear rutas y caminos sobre los cuales cada acto educativo se configure de manera particular. Más aún si en dicha relación se reconoce el carácter pluri-semántico que acompaña tanto las EMF como a la SP, y que por ello las convierte en atractivos escenarios sobre los cuales los procesos, los lugares y los actores van construyendo geografías diversas que reivindican su lugar en el mundo.

Por lo tanto, en este espacio en construcción, el proceso formativo tiene la posibilidad de conectar a través de la memoria pedagógica todo aquello que ha sido y todo lo que podría ser mediante el uso particular de la técnica que habita cada acontecimiento de la existencia y que con las preguntas adecuadas y las estrategias pertinentes pueden hacer que la formación, la educación y la pedagogía tengan en su ser y hacer el contenido de lo humano que cada sujeto y cada contexto requieren para alcanzar lo mejor de sí.

#### **4.4.2 Formas de articulación de las Expresiones Motrices Formativas (EMF) y la Subjetividad Política (SP)**

##### ***4.4.2.1 Crear referentes***

Una recurrencia narrativa anuncia la posibilidad de construir un camino mediante el cual las EMF y la SP, como condiciones de posibilidad y existencia del acto pedagógico,





tomen lugar en las prácticas y discursos de quienes participan del acto de educar. Dicha recurrencia hace ineludible reconocer el valor que los referentes tienen en los procesos formativos, más aún, de aquellos que están del lado de la educación física.

No es gratuito que en las prácticas y discursos el uso de los referentes, como punto de partida del acto pedagógico mismo sea una coordenada obligada para producir las configuraciones que dan sentido a eso que se enseña y a eso que se aprende en tanto herramienta que se aúna a la existencia y la expresa de modos particulares donde un uso particular de la técnica se convierte en el punto de articulación entre EMF y SP.

Teniendo en cuenta esto, la creación de referentes se constituye en una forma de articulación de las EMF y la SP a partir de la memoria pedagógica de los maestros, cuando el discurso del maestro no sólo se encarna como práctica sino como ontología que lo habita en todas las formas en que se expresa su existencia. Y es en estas expresiones, que suscitan tomas de posición frente al mundo donde una palabra, un gesto, un sonido permiten al otro la comprensión de un asunto que le era ajeno o desconocido y lo ponga en contexto cuando ese otro que le habla y le enseña, se constituye en una condición ineludible para producir y apropiarse lo que el mundo le ofrece, que no es más que aquello que constitutivamente define las formas y contenidos de las EMF y la SP, pero en una relación dialéctica que produce múltiples sentidos que a través del recuerdo y el reconocimiento de su pertinencia y valor crean los referentes mediante los cuales el otro está consigo mismo, y con los otros.

Por lo tanto el maestro, como educador físico, siempre debe ser un referente y debe propiciar la búsqueda de referentes para sus estudiantes, en tanto, que estos les permitan pasar de la abstracción a la realidad y viceversa en un proceso de traducción de los saberes y conocimientos en los que cada quien se ve involucrado.

#### **4.4.2.2 *Suscitar escenarios***

En el tejido que compone cada una de las narraciones de los maestros, el valor de los escenarios para hacer posible desde el trabajo pedagógico la emergencia de las EMF y de la SP es indiscutible. Cada frase y cada gesto exalta con júbilo la pertinencia de realizar el proceso formativo articulado a escenarios tanto materiales como inmateriales, mediante los cuales cada sujeto pueda poner en funcionamiento las herramientas que trae consigo pero también que allí pueda encontrar un taller en el cual construir nuevas que le ayuden a enfrentar las contingencias que se presentan y presentarán en su devenir.

Los escenarios que caminan de la mano con el proceso pedagógico son para estos maestros superficies en las cuales los procesos cobran sentido al materializarse y al exteriorizarse a través del uso particular que en la adquisición o en la reflexión misma de la formación se va constituyendo para actuar en el mundo. De ello deriva que, el escenario sea el punto de articulación para que las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento de las prácticas y saberes adquieran existencia en tanto formas y contenidos que habitan las EMF y la SP puesta en un sistema de relacionamiento que une objetos e intenciones para convertirlas en posibilidades.

De ahí que, el maestro como educador físico, está obligado a circunscribir el acto pedagógico a un escenario que debe ser creado y recreado todo el tiempo, a partir de la emergencia de las condiciones en las cuales se da el proceso formativo y por ello debe no sólo ser una infraestructura sino también una suerte de elementos discursivos y vivenciales sobre los cuales se pueda actuar.

#### **4.4.2.3 *Construir juntos***

Las experiencias que transitan las narraciones de cada maestro ponen de manifiesto que en su trasegar hay un descubrimiento sobre una de las posibilidades del acto

pedagógico y está relacionada con el reconocimiento mutuo que da paso a la

construcción conjunta. Ello supone que, el conocimiento está concebido de manera contra hegemónica al poner de manifiesto que sólo éste se hace posible cuando todos lo habitamos como sujetos y no como espectadores, es decir, que lo que allí se da es un enriquecimiento del conocimiento y no un proceso de colonización donde el más fuerte tiene la verdad.

Construir juntos es, según la narrativa de los maestros, el camino ineludible que garantiza la suma de las voluntades y no la resistencia en tanto permite que, mutuamente los sujetos participantes del acto pedagógico, lo conviertan en un acto singular que responde sólo a la lógica que lo ha constituido pero abre la posibilidad desde esa singularidad de fijar nuevos rumbos. Los cuales, van configurando los modos de ser y los modos de hacer que son forma y contenido de las EMF y la SP.

Por lo tanto, para el maestro de educación física, según se aprecia en las narrativas una posibilidad de articulación para la relación entre las EMF y la SP, se suscita cuando inscribimos el acto pedagógico en un proceso de correlaciones donde la horizontalidad es la condición inaugural del estar juntos del construir juntos, en tanto cada momento de dicho acto es único e irrepetible y como tal se constituye en una experiencia que puede ser referenciada pero no duplicada.

#### **4.4.2.4 *Hacer aquí para hacer en otros lugares***

Como un sonido inocultable, las narraciones de los maestros hicieron visible que aquello que acontece durante el acto pedagógico, pese a su singularidad y particularidad, no se agota en el escenario donde ha sido producido, bien por el contrario lo que allí sucede se constituye en un uso particular de la técnica que puede ser inscrito en otros escenarios y desde allí recrear o crear modos y sentidos diversos de acuerdo a las características del momento en que tiene lugar.

El hacer que se suscita en el acto pedagógico habita la naturaleza misma de éste, en tanto es aquello que lo define, pero que sustancialmente pierde lo aprehensible de la experiencia sensitiva para trascender a un espacio etéreo que vuelve a ser materia cuando aparecen ciertas condiciones que lo convocan como respuesta o como estrategia de una contingencia que reclama en el mundo soluciones a cuestiones contextuales que son ineludibles. Por ello, lo que en un lugar particular y en un momento singular se enseña y se aprende no constitutivo de un accidente espacio- temporal sino de un referente que reconfigurado en nuevas coordenadas permite la construcción de posibilidades. Algunas de esas posibilidades son simplemente la reinención que habita la memoria y que luego es puesta al servicio a fin de comprender lo que acontece para configurarlo de acuerdo a lo que allí se espera.

Teniendo en cuenta esto, las narrativas ponen de manifiesto, que una posibilidad de articulación entre las EMF y la SP, en clave pedagógica está dada por la construcción de un lugar en el que las prácticas y los saberes de todos los sujetos del acto pedagógico adquieran un sentido particular desde el cual las posibilidades de reconfiguración sean infinitas, en tanto puedan responder a situaciones y espacios que no siendo homólogos pueden ser objeto de los referentes allí trazados y de las herramientas allí suscitadas para comprender y transformar.

#### **4.4.2.5 *Responsabilizarse siempre***

Los múltiples movimientos que habitan cada una de las narrativas de los maestros traslucen en sus entramados el eco de un inevitable presagio, aquel que invita a responsabilizar a los sujetos participantes en el acto pedagógico de todo lo que allí acontece, en tanto que ninguno es actor o espectador completamente sino dueño y señor. Ello lleva la inscripción de cada sujeto a este acto, en tanto que el acto mismo se define es



por cada una de las partes que lo conforman y no por una situación de continuidad que minimiza la relación a la sumatoria de las partes, es decir, que nadie puede eludir que lo que acontece allí en la formación es un asunto de todos.

Al ser un asunto de todos, el acto pedagógico, como correlato de los procesos y rasgos de las EMF y la SP es un territorio, y como tal está dotado de sentido, él cual proviene del encuentro entre sujetos, instituciones, discursos y prácticas que acompañadas del saber definen los modos de producción, circulación y apropiación de lo que pedagógicamente sucede como acontecimiento. Ahí la responsabilidad sería el eje central que es condición y posibilidad del diálogo mutuo pero sobre todo del reconocimiento de mi lugar en el mundo y del lugar de los otros.

En razón ello, las narrativas de los maestros ponen de manifiesto lo ineludible que resulta, como posibilidad de articulación de las EMF y la SP en el acto pedagógico, del otorgamiento de la responsabilidad como un asunto mío, de los otros y del nosotros que está presente siempre en el inicio y desarrollo de cualquier proceso formativo, en donde los actos de cada sujeto no quedan solo adscritos a él sino que van tocando a los demás a medida que la existencia transcurre.

#### **4.4.2.6 *Compartir la cultura***

De un lado para otro puede verse que en las narrativas de los maestros, la relación con la cultura es ineludible más aún cuando muchos de ellos reconocer que finalmente lo que está atravesando aquello que hacen siempre está de cara a la cultura y como tal es potencia y límite del acto pedagógico. En tanto, que es la cultura en su densidad la que habita todo lo humano y se hace latente en todas las formas posibles del lenguaje, más aún es inevitable sustraerse a ella y no delatarse en cada acontecimiento de la existencia.

Por lo tanto, compartir la cultura es un elemento que nunca está por fuera del acto pedagógico, pese a que muchas veces las voluntades y las resistencias se comporten de manera colonizadora y olviden ese ejercicio continuo del estar ahí con los otros. La cultura no siempre está sujeta al control de los sujetos, puesto que en los modos de interacción ella obedece a sus propias reglas de tal modo que es quien define como se hace lo que se hace y se dice lo que se piensa.

De este modo, en las narrativas de los maestros se puede inferir que una posibilidad de articulación desde la memoria pedagógica y el saber que entraña está en la cultura como escenario que define y posibilita la naturaleza y los sentidos que habitan en las EMF y la SP de manera constante y latente. Más aún si se reconoce que tanto las EMF y la SP son modos de la cultura, es decir, usos particulares de la técnica que habita toda nuestra existencia.

#### ***4.4.2.7 La posibilidad de ser diferente***

El tintineo que acompaña a cada una de las voces que hizo posible las narrativas de los maestros lleva la impronta de la diferencia como una posibilidad de encuentro pero también de creación, tanto en el ámbito de lo discursivo como de lo no discursivo que trasiega en los procesos en los que está involucrada la educación física. En este sentido, la diferencia es la herramienta de traducción más pertinente para producir modos de ser, modos de sentir y modos de pensar en el que la diversidad de los sentidos tenga cabida mientras se da la formación.

La posibilidad de ser diferente es un camino que no puede ocultarse cuando del acto pedagógico se trata, más aún si este tiene como propósito la configuración de las EMF y la SP como escenarios de la acción, una que es un uso particular de la técnica y como tal es espacial y temporalmente única pero propicia para crear otros usos diferentes. Esto permite

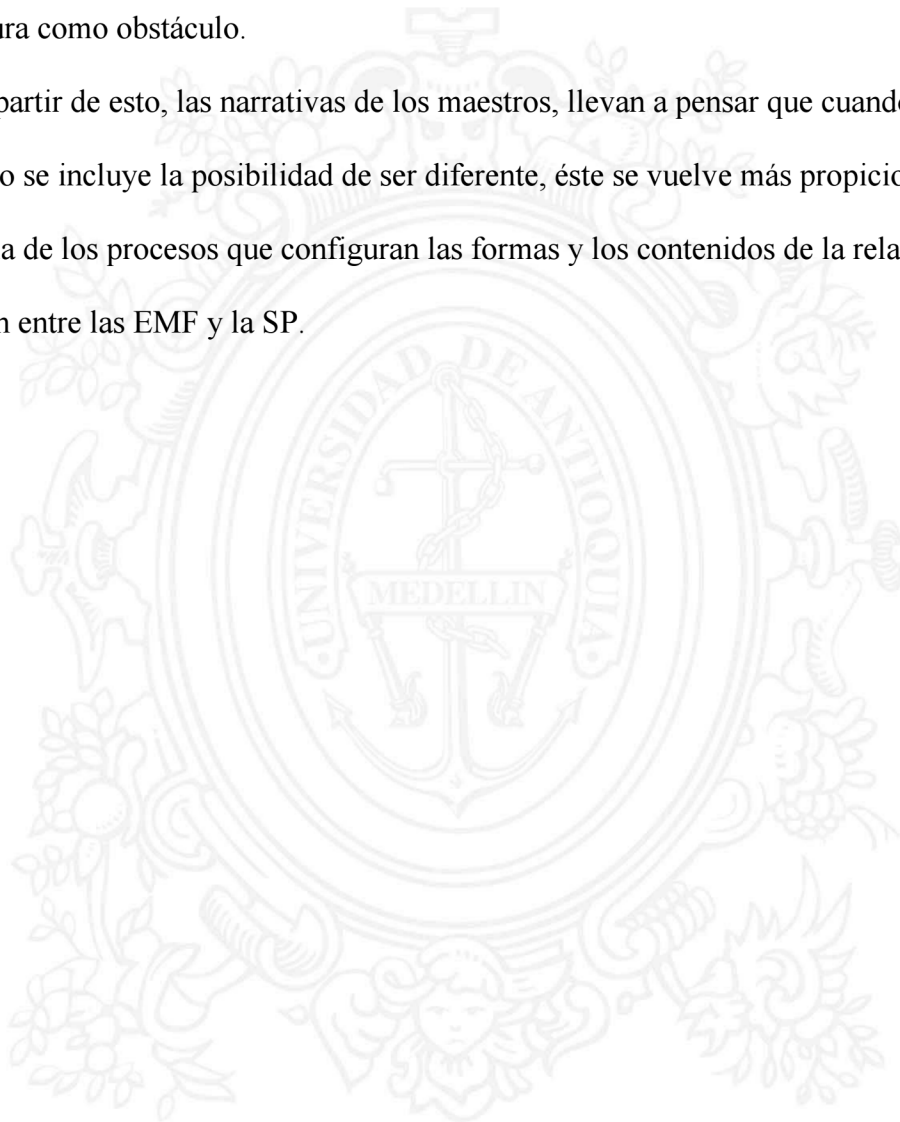


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reconocer el valor de la pluralidad y la diversidad en los procesos formativos más allá de su lectura como obstáculo.

A partir de esto, las narrativas de los maestros, llevan a pensar que cuando en el acto pedagógico se incluye la posibilidad de ser diferente, éste se vuelve más propicio para la emergencia de los procesos que configuran las formas y los contenidos de la relación de conjunción entre las EMF y la SP.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 5 Lo que me queda en la piel

Después de trasegar los intrincados y generosos caminos de lo que se suscitó en esta investigación, el preguntarse por ¿Cómo las Expresiones Motrices Formativas se constituyen en un espacio para la construcción de Subjetividad Política en la escuela desde la memoria pedagógica de los docentes de educación física del Instituto Universitario de Educación Física? la comprensión de las relaciones entre las expresiones motrices formativas y la subjetividad política a partir de la memoria pedagógica de los maestros del IUEF como espacio de formación, pasó por tres escenarios: el primero permitió la caracterización conceptual de la relación entre EMF y la Subjetividad política. El segundo, la descripción de los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad Política en la memoria pedagógica de los maestros. El tercero, propuso formas de articulación entre las EMF y la Subjetividad Política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la memoria pedagógica de los maestros.

En el primer escenario, donde se produjo la caracterización conceptual de la relación entre EMF y la Subjetividad política, fueron apareciendo en los pliegues de mi piel múltiples texturas a partir de los susurros que cada teórico leído fui impregnando. Sus tonadas y ritmos fueron construyendo las coordenadas de una cartografía inacabada en la que tanto las EMF como la SP mostraban sus identidades aparentemente opuestas la una de la otra, complicando con ello la posibilidad de una relación. Sin embargo, a medida que iba abordando sus caminos, recordaba en la levedad de un vago suspiro que “en un saber coherente, un concepto tiene relación con todos los demás” (Canguilhem, 2009, p.209). Allí comenzó a hacerse plausible lo imposible, mediante un elemento insospechado que a modo de recurrencia produjo una intersección entre las EMF y la SP: tanto unas como la otra tienen una relación ineludible con la historicidad que habita al sujeto y que hace que éste





ocupe una posición en el mundo que le viene de las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que en la zona de contacto entre lo interior y lo exterior se hace visible a través de la técnica.

La técnica se presenta de este modo, como el punto de anudamiento de las relaciones entre lo que el sujeto es consigo mismo, con otros sujetos y con su entorno, en la perspectiva de los usos particulares que en cada relación se establece. De donde derivan los modos de ser, estar que en el decir y en el hacer exteriorizan lo interiorizado e interiorizan lo exteriorizado.

Por lo tanto, la técnica es acción e intención, de manera tal que allí se producen acontecimientos y como tales formas de transitar. En dicho transitar los sujetos, en este caso los maestros, van siguiendo o construyendo coordenadas para las cartografías de su existencia, las cuales son las formas y contenidos de los rasgos de identidad que los constituyen y hacen que construyan sentidos particulares sobre la vida.

De lo anterior deriva que, en tanto tal la técnica expresada en un uso particular, sea un rasgo de identidad mediante el cual el sujeto se define y define lo que le pasa, y al hacer esto configura en su modo de ser herramientas para la acción y el pensamiento que lo ubican en un punto particular de la existencia. En dicha ubicación el sujeto hace evidente las trazas espacio- temporales que narran y son narradas en su historia como evidencias inagotables de los ritmos y cadencias en los que transitó y transitará.

Teniendo en cuenta esto, la relación conceptual entre las EMF y la SP se hizo posible en mi perspectiva en tanto que, ambas son formas en las que la existencia de los sujetos se expresa de modo particular como resultado de su historicidad, y como tal allí el sujeto ha transitado unos caminos en los que los pliegues de su existencia se formaron para ser condición de posibilidad y de existencia de su acontecer, uno que no es otra cosa que las

formas de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que circundan el mundo por el que el sujeto pasa y mediante los cuales el sujeto define su lugar en el mundo en tanto pensamiento y acción.

De allí que, esta relación conceptual entre EMF y SP se haga posible al pensarla desde el uso particular de la técnica, en tanto modo de existencia de los sistemas de objetos y los sistemas de acciones, que llevan a que los sujetos sean y actúen en el intersticio que une los lo que son en sí, lo que son con otros, y lo que son con lo que los rodea. Asunto que puede leerse como EMF o como SP, en tanto, modo de relacionamiento entre lo público y lo exterior, el posicionamiento y la postura, la palabra y el movimiento, y todo aquello que en las formas y contenidos de las EMF y la SP están presentes.

En el segundo escenario, donde se produjo la descripción de los sentidos que adquieren las EMF y la Subjetividad política en la memoria pedagógica de los maestros. Se hizo evidente que las narraciones de los maestros que participaron en la investigación se presentan como un modo de recuperación de experiencias de muchos de los que somos maestros de Educación Física en el Valle de Aburrá. Asimismo, al revisar sus discursos había una sensación de cercanía porque dichas narraciones constituían también un pedazo de mi vida. Uno que también se ha constituido en la posibilidad de lectura y reflexión para encontrar la relación entre EMF y SP en las prácticas y discursos de los maestros. Una relación que llevó a la exploración de la categoría de subjetividad política, mediante el uso de tres subcategorías tales como: el posicionamiento, la memoria y la experiencia.

Respecto al Posicionamiento, cabe recordar, según Ruiz y Prada (2012) es: “la capacidad de asumir un lugar en un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello es, al tiempo autoafirmación y apertura” (p.75). Allí, encontré que los maestros exponen que la vocación es necesaria para

el ejercicio de la profesión y esa vocación se ve reflejada en el amor y la pasión que sienten hacia la educación física. Así lo expresa la Maestra del amor a los niños:

Cuando yo vi educación física yo dije si esta es, había solo un énfasis que era, uno salía a ser profesor de educación física de una escuela, entonces, usted enfrentarse con el grupo, cuando yo vi la lista yo dije esta es, educación física, el movimiento, me gusta y nunca me he arrepentido, si yo volviera a nacer volvería a hacer educación física y volvería a enseñarle a los niños. (MAN, Comunicación personal, 28 de agosto de 2014)

Dicha vocación expresa lo que se tiene en el proyecto de vida de las personas, en pensar siempre que se nació para algo y el empeño que hay que ponerle siempre a lo que se hace, como lo dice la Maestra de la reivindicación: “Yo no creo que yo me quede hasta los 65, yo estoy empezando a hacer mi duelo, porque ya mi duelo va a ser trabajar hasta el último día que me vaya como lo tengo que hacer” (MDLR, Comunicación personal, 11 de septiembre de 2015).

Tras esa vocación, hay también un profundo convencimiento de que el maestro es un referente, es una persona pública y desde ahí logra su reconocimiento en la comunidad educativa. Así lo expresa la Maestra del amor a los niños, “sigo siendo una mujer publica y seguiré siendo modelo y seguiré siendo siempre, siempre una pedagoga, que tenemos que seguir siendo pedagogos en cada momento y es lo que elegimos, definitivamente esa fue nuestra elección” (Ibídem). También eso del maestro referente se ve reflejado en el discurso del Maestro de la experiencia, cuando dice: “¿Cómo lo incentivo? Es con la actitud, usted llega a clase y si usted juega con los muchachos, está haciendo algo” (MDE, Comunicación personal, 24 de octubre de 2014).



Otro punto de encuentro entre muchos de los maestros fue el no querer ser el maestro de educación física que tuvieron en la escuela o el maestro que entrega balones, el que asigna una nota solo por la competencia, el que permite solo que los hombres jueguen fútbol y las mujeres baloncesto. Así lo expresa en su narración la maestra del malabarismo social, “pero me ha tocado y me consta que un profesor los 45 minutos tira un balón y un pito, de lo que sea y juegue” (MDMS, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2014). Asimismo, todos ven en la Educación Física una posibilidad de transformación para los estudiantes, es la forma de adoptar una postura diferente frente al mundo.

Frente a la Memoria Pedagógica, esta se presentó de manera particular, en el trabajo con los maestros en tanto práctica de identificación, que muestra los rasgos distintivos en los que la identidad que cada uno de los sujetos maestros está anclada. Allí los referentes de su experiencia no sólo son manifestaciones intangibles sino formas de visibilidad que traducen lo que los ha constituido pero también lo que sueñan y piensan en la naturaleza de su ser maestro, que no es otra que la de ser lo que son mediante aquello que cotidianamente hacen, no como tarea o empleo sino como apuesta existencial que trasiega inmanentemente todas las formas del decir y del actuar, en tanto acontecimiento que une a los objetos y a las acciones mediante usos particulares de la técnica, que finalmente es lo que ellos son y lo que permite que en una relación con los otros los defina. De lo anterior deriva que, la memoria como práctica de identificación sea para estos maestros la posibilidad de fijar en la cartografía de su existencia aquello que son y lo que otros pueden ver en ellos como sujetos maestros.

Por su parte la memoria también se presentó como práctica de reconocimiento íntimo en tanto que, en las narrativas de los maestros sus elecciones y posiciones existenciales no solo han constituido un modo particular de su ser en abstracto sino también





de su ser como posibilidad de estar en el mundo y con el mundo, es decir, la memoria les ha permitido reconocerse y desde allí construir un espacio para lo íntimo que es a su vez, la posibilidad de la traducción de las prácticas y saberes que de modo potencial y referencial, deja entre ver las formas de producción, circulación y apropiación de su experiencia. Allí en ese reconocimiento íntimo, estos maestros logran conectar algo que parecía dispar y antagónico: su trabajo con su vida en tanto apuesta existencial que define no solo su rol en la división social del trabajo, sino su lugar en la división territorial de la existencia.

En cuanto a la memoria como práctica de reconocimiento mutuo, esta puso de manifiesto en las narraciones de los maestros, la posibilidad de pensar que la construcción de lo que somos no es un acto individual sino colectivo, en el que se entrelazan las trayectorias existenciales para configurar un sistema de coordenadas que van trazando los contornos de las cartografías de los sujetos en su relación consigo mismos, con los demás y con su entorno. En razón de ello, el reconocimiento mutuo no sólo delata los marcos sociales que sirven de referente para el decir, el hacer y el ser, sino que también permiten el trazado de rutas y abordajes mediante los cuales lo narrado se constituye en experiencia y como tal en escenario para la producción de sentidos y prácticas que orienten el quehacer docente.

En el tercer escenario, se propusieron formas de articulación entre las EMF y la subjetividad política a partir de los saberes y conocimientos expuestos en la memoria pedagógica de los maestros. Allí se retomó el abordaje de la memoria pedagógica como práctica de identificación, reconocimiento íntimo y reconocimiento mutuo a fin de encontrar posibilidades para un nuevo rumbo.

Este nuevo rumbo se definió inicialmente a partir de los legados que en las narrativas de los maestros se fueron trazando y que desembocaron en el planteamiento de afirmaciones tales como: en la educación física la relación de las EMF y la SP ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge; en la educación física la relación de las EMF y la SP no es un proceso de fabricación del otro; en la educación física la relación de las EMF y la SP no se realiza de manera mecánica ni por duplicación; en la educación física la relación de las EMF y la SP pasa por la voluntad y la resistencia; en la educación física la relación de las EMF y la SP no es el resultado de la omisión o el alejamiento; en la educación física la relación de las EMF y la SP depende y propicia la autonomía; en la educación física la relación de las EMF y la SP es un espacio en construcción. Afirmaciones que son uno de los grandes hallazgos de esta investigación y que se constituyen como el escenario para pensar en lo que ha sido la educación física en boca de estos maestros en la perspectiva de una reflexión que indaga por las EMF y la SP, pero que se presenta como punto de referencia para hacer otras educaciones físicas posibles y plausibles.

Asimismo, en la definición de un nuevo rumbo también emergieron, desde el encuentro con las narrativas de los maestros, asuntos reflexivos que quedan hoy después de hacer esta investigación: el primero, está referido a la necesidad de crear referentes tanto para la formación del sujeto maestro como para sus prácticas en tanto, son los referentes la posibilidad de encuentro con la tradición y desde allí poder comprender las formas y contenidos que son constitutivos de esa relación consigo mismo, con los otros y con el entorno, a fin de que ello sirva como escenario de existencia y funcionamiento de lo que se es, se dice, se hace y se piensa. La creación de referentes muestra claramente que somos por lo que nos viene dado, no en tanto imposición sino en tanto posibilidad y como tal eso

dado contiene múltiples legados que son coordinadas obligadas de nuestra existencia y como tales son los mínimos arquitecturales con los que estamos obligados a construir otros modos de ser y de estar.

El segundo, alude a la necesidad de suscitar escenarios, entendiendo esto como una tarea en la que el sujeto maestro dispone y construye múltiples cartografías y rutas en las que cada quien pueda ir trazando sus trayectorias, con el fin de configurar su experiencia en tanto sentido único y particular de lo que se es. Desde allí, es importante que la experiencia pueda encontrar puntos de referencia mediante los cuales el movimiento existencial sea posible y en dicha posibilidad el escenario, como condición de posibilidad y funcionamiento, es indispensable para que los sentidos aparezcan y se constituyan en las herramientas que le dan lugar a las prácticas.

En ese lugar que toman las prácticas, el suscitar escenarios se presenta como un ejercicio de intersección entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que están en todas las cosas y en todos los actos que acompañan a los maestros y a sus estudiantes. Como ejercicio entraña no sólo a la acción como acontecimiento sino al pensamiento como intención que unidos producen las condiciones materiales e inmateriales mediante las cuales hacemos, y al hacer somos.

El tercero, enuncia la necesidad de construir juntos, como un asunto que en el desarrollo del proceso investigativo se hizo evidente en tanto que si no fuera por las narraciones de los maestros, el trabajo autónomo y las orientaciones de los formadores de mi proceso de posgrado no hubiese sido posible. Más aún cuando en el reconocimiento del construir juntos se expone la evidencia del encuentro entre las experiencias y como tales interpelan a la existencia misma para que se haga presente y permita que en una relación de horizontalidad nos veamos y nos reconozcamos de tal modo que podamos estar y ser ahí.

Este camino del construir juntos es resaltado por los maestros y por esta investigación como la vía más expedita para que los procesos formativos adquieran un sentido que supere la colonización de la realidad del otro y lleve más bien a procesos de traducción en los que cada uno seamos como somos pero siempre en la perspectiva de que lo que somos lo es por la relación que guardamos con el otro.

El cuarto, pone de manifiesto la necesidad de hacer aquí para hacer en otros lugares, es decir, muestra que la tarea del formador no está suscrita ni adscrita simplemente al lugar de su génesis o de su aparente teleología sino a la posibilidad azarosa de plantear otros modos de ser y de trasegar que llevan a los sujetos a descubrir modos alternativos de existencia a partir de lo convencional de su experiencia.

De lo anterior, deriva una práctica más del reconocimiento tanto íntimo como mutuo que no está definida completamente sino que es el bosquejo de una cartografía cambiante que tiene por virtud la adecuación a cada acontecimiento y experiencia espacio- temporal que es única e irrepetible pero siempre posible de traducir.

El quinto, se refiere a la necesidad de responsabilizarse siempre de todo aquello que el sujeto maestro hace, pero sobre todo de enseñar a que otros también lo hagan como una posibilidad de comprender mi relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. Esto está ampliamente expresado en cada narrativa y en esta investigación como un espacio que no puede eludirse si de la formación se trata en tanto como acto tiene intención y en ella siempre hay un sujeto.

Por lo tanto, la responsabilidad siempre es y será algo de lo que no podemos escapar ni dejar que el otro escape, porque sería la posibilidad de que la construcción de la experiencia se filtrase al insondable mundo de lo oculto y como tal no podría ser traducido para construir y construirse.



El sexto, presenta la necesidad de compartir la cultura como el camino mediante el cual el encuentro con la existencia misma sea posible, en tanto posibilidad para la emergencia de la experiencia. Dado que solo a través de la cultura las diferentes prácticas del reconocimiento son posibles y más aún la memoria misma como espacio de encuentro entre las EMF y la SP. Es decir, compartir la cultura es una acción donde confluyen objetos y acciones en las dimensiones espaciales y temporales mediante las cuales el mundo se ordena tanto en las escalas personales como sociales, pero siempre en la perspectiva de comprensión de lo otro y de los otros que me habitan y me circundan.

El séptimo, alude a la necesidad de posibilitar ser diferente en tanto allí se recogen los seis anteriores elementos que puestos en esta enunciación se constituyen en condición de posibilidad y funcionamiento para comprender como desde la memoria pedagógica de los maestros del IUEF la SP y las EMF entran en relación en un espacio en el que las narraciones de los maestros, pese a sus diferencias se hacen potentes por esa diferencia en tanto campo para la traducción de los modos de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que entrañan los procesos formativos en los que está inmiscuida la educación física.

## 6 Referencias

- Ahlert, A. (2007). Ciudadanía participativa: un referencial da educação física para uma educação cidadã. *Lecturas: Educación física y deportes*, (107): 23.
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. Medellín: Editorial Kinesis.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (2009). *Las formas del olvido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bárcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI editores.
- Canguilhem, G. (2009). El objeto de la historia de la ciencia. *Revista de metodología de ciencias sociales*, (18), 195-210.
- Díaz, Á.; Arias, G. y Tobón, E. (2013). Subjetividad política femenina en el contexto del conflicto armado colombiano. Aproximaciones a su abordaje desde el método. En: Piedrahita, C.; Díaz, Á. y Vommaro, P. (comp.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (71-81) Bogotá, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Extremera, A. B. y Gallegos, A. G. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (14), 48-53.
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). *Aportes antropológico-fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento humanos para una educación corporal. Investigación sobre el*

*pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la educación física contemporánea en Colombia.* (Tesis Doctor en Educación) Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: Piedrahita, C.; Díaz, A. y Vommaro, P. (comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Halbwachs, M (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

Heidegger, M. (2001). *Tiempo y ser*. Barcelona: Tecnos.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. México: Siglo XXI editores.

Kruger, M. (2010): Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea. La Plata, Ed. Edulp.

Larrosa, J. (2004). Notas sobre narración e identidad. En: Abrahão, M. E. M. B. *A aventura (auto) biográfica: teoría e empiria*. (11-22). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Le Boulch, J. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Bogotá: Paidós.

Le Goff, M. (1998). *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*. Buenos Aires: Gedisa.

Luna, M. T. (2006). *La autobiografía: Una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí*. Sabaneta: CINDE. Sin publicar

Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt. Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad*. (Tesis para optar al título de doctor en Educación). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Ministerio de Educación. (2003). Lineamientos curriculares educación física, recreación y deporte. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf3.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf3.pdf)

Pardo, J. (1992). *Las formas de la exterioridad*. México: Siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Santamarina, C. y Marinas, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J., (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (257-285). Madrid: Síntesis.

Santos, M.; Silveira, M. L.; Méndez, R., y López, R. M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vargas López, H. H.; Ramírez López, C. A. y Carmona González, D. E. (2012). El contexto de la pedagogía en los procesos de formación deportiva desde una perspectiva ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 97-119.

Zapata, V. (2013). La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. *Historia de la Educación*, 25, 533-552. Recuperado de [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11194](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11194)

Zuluaga, O. (2001). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Magisterio.



**“Memorias a sol y sombra. Recuperación de la experiencia en los actores de las Expresiones Motrices”.**

**Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia.  
Grupo de Investigación: Ocio, Expresiones Motrices y Sociedad**

**Investigadores**

**Principal:** Doctora Rubiela Arboleda Gómez

**Co-investigador:** Magister Saúl Franco

**Introducción.**

Con este proyecto pretendemos escuchar y aprender de los representantes del campo que han dedicado su vida al ejercicio profesional en distintos escenarios de las expresiones motrices: maestros, entrenadores, recreacionistas, promotores, “guiantes”, directores técnicos, preparadores, tutores y asesores, entre otros, entrañan un potencial para la proyección pedagógica, en tanto portan un saber formativo, acumulado y depurado a partir de la práctica y la reflexión.

En el marco de la “recuperación de la experiencia”, de la “visibilización de los sujetos, actores y agentes”, de la “revelación de los saberes ausentes” y orientados por el “pensamiento crítico”, buscamos consolidar la estructura curricular del saber conforme a la realidad social y a las prácticas en el territorio de las expresiones motrices.

Conocedores de su trayectoria profesional y de los enormes aportes que puede brindar al campo del saber, la estamos convocando a ser parte de este grupo que hemos denominados “sabios” quienes nos ofrecerán, mediante la estrategia de una cátedra abierta, sus enseñanzas basadas en las propias experiencias.

La estrategia metodológica tiene contemplado **solo dos visitas** suyas a las instalaciones del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, el **día 27 de febrero de 2014, a las 5:30 pm, en el Instituto de Educación Física, Ciudadela Robledo, bloque 45-203**. En la segunda, y más significativa, usted sería el protagonista al ofrecernos sus experiencias y conocimientos relativos a su saber específico.

### **Participación Voluntaria**

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, usted puede elegir participar o no hacerlo. Una vez empezado el estudio usted puede retirarse del mismo, sin que esto implique alguna sanción o reprimenda en su contra.

### **Confidencialidad**

La información recolectada será manejada de manera confidencial y sólo los investigadores tendrán acceso a ella. No será compartida ni entregada a nadie excepto a los investigadores y a quienes analicen los datos. Los datos que usted suministre solo se utilizarán con fines de la investigación.

### **Comunicación de los Resultados**

El conocimiento que obtengamos por realizar esta investigación se compartirá con usted antes de que se haga disponible al público. Los resultados serán publicados para que otras personas interesadas puedan aprender de nuestra investigación.

### **A Quién Contactar**

Si tiene cualquier pregunta puede hacerla ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio, para ello puede contactar:

**Principal:** Doctora Rubiela Arboleda Gómez

Correo electrónico: ursula59@hotmail.com

**Co-investigador:** Magister Saúl Franco

Correo electrónico: saulfb@yahoo.es

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

*A la Universidad le corresponde lo mismo que a toda tarea cultural: conservar, hacer memoria, pero también crear; dos funciones fundamentales: conservar y crear (Gabriel Jaime Arango)...*



## Consentimiento informado.

Yo \_\_\_\_\_ con documento de identidad No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ he sido informado del trabajo de investigación titulada “Memorias a sol y sombra. Recuperación de la experiencia en los actores de las Expresiones Motrices”, el cual es dirigido por el grupo de Investigación: Ocio, Expresiones Motrices y Sociedad, del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

El objetivo de este estudio es consolidar la estructura curricular del saber conforme a la realidad social y a las trayectorias profesionales en el territorio de las expresiones motrices.

Mi participación en esta investigación consistirá en lo siguiente:

Asistiré al Instituto Universitario de Educación Física dos veces:

- La primera se llevará a cabo con quienes conforman el grupo de interés, con el objetivo de compartir la propuesta investigativa y precisar los detalles del trabajo de campo.
- En la segunda narraré mi experiencia como docente de Educación Física, me realizarán preguntas y dirigiré una clase.

Visita a mi lugar de trabajo

Me visitarán en mi lugar de trabajo y observarán una de mis clases.

La participación en el estudio no tiene ningún costo. Los datos que suministre serán manejados de forma confidencial y los resultados del estudio se publicarán colectiva y anónimamente.

Mi participación en el estudio es voluntaria y he sido informado que puedo retirarme en el momento que lo desee.

Cualquier duda que tenga será resuelta oportunamente, para ello me ha suministrado el correo electrónico de la Investigadora principal.

Tengo claridad de que la investigación es clasificada como “sin riesgo” conforme a lo estipulado en Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, artículo 11 literal b.

Luego de haber leído este consentimiento y en pleno uso de mis facultades, acepto participar voluntariamente en este estudio y otorgo mi consentimiento en forma libre, voluntaria y consiente para que me tomen fotos y/o videos durante las sesiones en las que participaré, solo para el ejercicio académico y las cuales no podrán ser publicadas.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o gestuales para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, de forma consciente, autónoma y libre.

En constancia firmo al pie de mi nombre.

<b>Nombres y apellidos del participante</b>
<b>Documento de identidad</b>
<b>Firma</b>

<b>Nombre de la investigadora principal:</b>	
<b>Cédula de ciudadanía:</b>	
<b>Firma:</b>	
<b>Correo:</b>	<b>Celular:</b>
<b>Teléfono de la oficina:</b>	<b>Dirección:</b>