

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MAESTROS: RELATOS DE CUERPO Y EDUCACIÓN EN LA FRONTERA ESCOLAR

Luz Elena Gallo Cadavid*
Harold Wilson García Marín**

Gallo Cadavid, Luz Helena y García Marín, Harold Wilson. (2013). "Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 40-57. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre experiencias educativas de maestros cuyo propósito estuvo orientado a interpretar significados de la experiencia educativa de maestros de Educación Física de educación secundaria y universitaria a partir de relatos de experiencia sobre cuerpo y educación en el contexto rural y urbano. El método empleado para indagar sobre la experiencia educativa fue la narrativa autobiográfica cuyo análisis se hizo a partir del análisis categórico de la estructura. Entre los principales resultados se encuentra una concepción de cuerpo ligada a la perspectiva sociocultural, en clave antropológica, el cuerpo está anclado a la propia biografía. En los relatos de experiencia, la concepción de educación se halla ligada a la idea de formación, hay variaciones en la experiencia de ser maestro; del saber de la experiencia surgen unas imágenes de maestros que se sostienen en la idea de maestro de sentido. El estudio da cuenta de algunos matices diferenciales entre los maestros de educación secundaria y universitaria y del contexto rural y urbano. El análisis de la información permite

* Doctora en Educación. Docente Titular de la Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia UdeA. Calle 70 No. 52-21 Medellín, Colombia. Correo electrónico: luz.gallo@udea.edu.co

** Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Docente de Cátedra de la Universidad del Quindío. Profesor de Educación Física de la Institución Educativa "Arturo Gómez Jaramillo", Alcalá, Valle. Correo electrónico: haroldwilson2617@hotmail.com

Recibido: 24 de Mayo de 2013. Aceptado, 31 de Julio de 2013.

inferir aspectos que componen la experiencia educativa como experiencia vivida, saber pedagógico y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: educación corporal, experiencia educativa, historias de vida, aprendizaje, enseñanza y formación.

EDUCATIONAL EXPERIENCES OF TEACHERS: BODY STORIES AND EDUCATION IN THE SCHOOL BORDERLINE

ABSTRACT

This article presents the results of a research on educational experiences of teachers in which its purpose was aimed at interpreting meanings of the educational experience of Physical Education teachers in high school and higher education from experience stories on body and education in the rural and urban context. The method used to investigate the educational experience was the autobiographical narrative whose analysis was made from the categorical analysis of the structure. Among the main results, a body conception is linked to the sociocultural perspective, in anthropological key, body is attached to the own biography. In the experience stories, the perception of education is connected to the idea of training; there are variations in the experience of being a teacher, from the knowledge of the experience comes up images of teachers who maintain the idea of teacher of sense. The study shows some distinguishing shades between teachers in high school and higher education and the rural and urban context. The analysis of the information allows inferring aspects that form the educational experience as lived experience, pedagogical knowledge and learning.

KEY WORDS: corporal education, educational experience, life stories, learning, teaching and training.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se recupera el saber de la experiencia educativa desde las voces de maestros. Nos proponemos reconstruir tramas narrativas relacionadas con el cuerpo y la educación, temas que suscitan interrogación en la Educación Física

y hacen parte de ese saber pedagógico que se recupera con los maestros del estudio. Un saber de la educación que nace, como diría María Zambrano (citada por Contreras y Pérez, 2010) de la sedimentación de la experiencia, de aquel poso de lo vivido y lo pensado.

Interpretar los significados de la experiencia educativa de maestros de Educación Física de educación secundaria y universitaria a partir de relatos de experiencia sobre cuerpo y educación en contextos rural y urbano se constituyó en el objetivo de la investigación. Un estudio sobre la experiencia implica instalarse en acontecimientos que están situados en el tiempo y que están localizados en un espacio. En lo urbano docentes de la Universidad de Caldas, y en el contexto rural, docentes de la Institución Educativa “Arturo Gómez Jaramillo”.

Ahora bien, ¿por qué estudiar de la experiencia educativa? De un lado, encontramos que el profesor Jorge Larrosa recupera el sentido genuino de la palabra experiencia y muestra que este concepto tiene muchas posibilidades en el campo educativo:

[...] tal vez reivindicar la palabra experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (Larrosa, 2009: 41)

Para Van Manen (2003) investigar la experiencia educativa implica, como punto de partida, saber de la experiencia personal; ponerse en el lugar de lo vivido porque la experiencia es para alguien, es a alguien a quien le pasan los acontecimientos, por ello tiene que ver con cierta intimidad de la existencia. Para estudiar la experiencia en relación con la educación es necesario saber sobre el tratamiento que se le ha hecho al tema de la experiencia (*empeiria*) debido a que nos encontramos con distintos matices como vivencia, experimento y sentido. Por ejemplo, en la tradición alemana la palabra experiencia posee varias acepciones: *Erlebnis* contiene raíz de la palabra *Leben* (vida) y a veces se traduce como experiencia vivida o vivencia y *Erfahrung*. Siguiendo a Gadamer (2003), el concepto de vivencia fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 como traducción del vocablo alemán *Erlebnis*, el cual se utilizó para hablar de la experiencia vivida. La forma de lo vivido se emplea para designar el contenido de lo que ha sido vivido y este contenido es el resultado o efecto que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos del vivir. A Gadamer le pareció que la palabra vivencia se podía

acuñar en el marco de la literatura biográfica debido a que apunta al contenido de “significado” para quien lo ha vivido.

La vivencia no es algo dado. Somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella. “Estudiar la experiencia educativa es poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez, 2010: 23). Por ejemplo, Montaigne en su ensayo “De la experiencia” considera que la palabra “experiencia” no debe definirse nunca porque su significado –o sus múltiples significados– se revelan poco a poco en la relación que el lector establece con el texto.

En el contexto contemporáneo, nos encontramos con un discurso de la educación como par experiencia/sentido. Bien dice Larrosa (2003) que la palabra experiencia nos permite explorar otras posibilidades de la educación y señala que hay que hacer dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia. “Investigar la experiencia educativa es lanzarse a la experiencia – entrar de lleno a la experiencia– para ver qué pasa, qué nos dice y qué podemos aprender” (Contreras y Pérez, 2010: 18).

Algunas variaciones de la experiencia nos orientan para investigar la relación con la educación: la experiencia va hacia la búsqueda de sentidos, sentidos que no se tenían o no los habíamos encontrado; toda experiencia nace de “lo vivido”; la experiencia no se refiere a cierto tipo de situaciones o fenómenos acumulados en el tiempo, sino a cierta forma de vivir los acontecimientos.

Se eligen profesores con formación en Educación Física para investigar la experiencia educativa para saber de ellos como maestros, de sus intenciones educativas. Por ejemplo, interesa saber de qué manera se han preocupado por la educación del cuerpo teniendo en cuenta que la disciplina encargada de educar el cuerpo ha sido, tradicionalmente, la asignatura de Educación Física, aunque paradójicamente, “no ha logrado darle una significación pedagógica al tema del cuerpo” (Planella, 2006; Gallo, 2012; García, 2013, entre otros).

METODOLOGÍA

El estudio sobre la experiencia educativa de maestros se hace desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico que “tiene como presupuesto fenomenológico

fundamental ser una filosofía de la interpretación y la pregunta fundamental es indagar por los sentidos y los significados. Optar por el sentido es, pues, el supuesto más general de la hermenéutica” (Ricoeur, 2000: 54). Ahora bien, cuando hablamos de una fenomenología hermenéutica nos remitimos al sentido de lo vivido y a una experiencia educativa que puede ser interpretada.

Para ahondar en la experiencia educativa de los maestros utilizamos el método de la narrativa. A diferencia del ideal positivista que se fundamenta en la verificación, en la construcción de un lenguaje universal y que establece una distancia entre investigador y objeto investigado, la narrativa cuestiona dicho supuesto y se pregunta por el sentido de la experiencia humana ya no matematizada, sino por el sentido del relato de manera comprensiva.

La narrativa es una forma de construir sentidos por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos, es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, vivido o experimentado. Ahondar en la experiencia educativa de los maestros se logra en la medida en que esta deviene en narración. Con la narración se intenta atrapar el tiempo en cuanto pretende extraer significados de la experiencia vivida. La narración implica memoria de acontecimientos, reflexividad, emociones, sentimientos y recuerdos.

[Si] la experiencia es eso que nos pasa, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas y algunos efectos. (Larrosa, 2003: 174-175)

El modo de conocer narrativo privilegia la experiencia que se vuelve relato a través de la autobiografía. Gracias a los registros biográficos obtenidos por las entrevistas, fue posible ilustrar unas historias de vida, haciendo énfasis en aquella información relevante, aquellos hechos importantes para el tema de investigación. La escritura autobiográfica contribuye a la interpretación de los hechos de la vida cotidiana, “la experiencia es saber de revelación, es decir, no es un saber de datos, de añadidos o sumas, sino de oídos y de miradas, de interiorización” (Zambrano, 1989: 116).

En esta investigación la muestra fue intencional, se trabajó con 4 docentes: Javier, Kemer, Milena y Fredy¹, dos de la Universidad de Caldas y dos de la Institución Educativa “Arturo Gómez Jaramillo”, Alcalá, Valle. Los criterios de selección de los maestros fueron: desempeño en el campo de la educación superior y en la educación secundaria, interés académico en torno al cuerpo y a la educación, capacidad crítica sobre la educación del cuerpo y formación profesional en el campo de la Educación Física.

En esta investigación optamos por un tipo de significado denominado “análisis categórico de la estructura” (Sparkes y Devís, 2007). Interesó ver las relaciones “microsemánticas” entre concepciones de cuerpo y educación, entre experiencia y educación, entre cuerpo, educación y experiencia. Teniendo en cuenta los presupuestos conceptuales de la hermenéutica, fue relevante seguir el proceso de la interpretación paso a paso, porque así se fue dando cuenta de los significados de la experiencia educativa de los maestros del estudio. Para interpretar los significados se hizo un análisis intertextual, este se llevó a cabo mediante lo que Gadamer (2003) denomina triple horizonte hermenéutico: análisis de los relatos, de los textos y del investigador.

RESULTADOS

“Lo más difícil a la hora de relatar la vida de alguien es elegir entre la abundancia de detalles y microsucesos, todos ellos importantes o insignificantes por igual. Si uno escoge incluir sólo los hechos importantes [...] entonces sacrifica la auténtica sustancia de la vida: lo efímero, los momentos menores, muy poca cosa para que quede constancia”
(Aleksandar Hemon, *El hombre de ninguna parte*, 2004)

1) El cuerpo en clave antropológica

Las concepciones de cuerpo que emergen de la experiencia educativa en los maestros del estudio están ancladas a una perspectiva antropológica del cuerpo, aquí surge la premisa: “el cuerpo es eso que soy como maestro”, es decir, aquí hay una idea de maestro a partir del cuerpo. ¿Qué significa esta idea maestro = cuerpo = persona? Que el maestro en el contexto educativo es, al mismo tiempo, un sujeto

¹ De acuerdo con las consideraciones éticas de la investigación, los nombres de los maestros fueron cambiados para efectos de la escritura investigativa.

de conocimiento, razones, emociones, historicidades, intensidades y sentimientos. Es en el cuerpo donde ocurren las experiencias, aquí el cuerpo se pone en el “lugar” de la experiencia educativa.

Encontramos una concepción de cuerpo en clave antropológica y, con ello, se realiza una idea que expone la educación corporal acerca de la narrativa autobiográfica la cual se convierte en un modo de exploración, indagación, estudio y reflexión sobre la experiencia (*sobre lo que nos pasa*). Los relatos de experiencia nos llevan a decir que en el cuerpo se centra la experiencia vivida y la narrativa es expresión de dichas experiencias, así la narrativa permite saber del cuerpo, a la vez, la narrativa autobiográfica es una posibilidad para saber de la experiencia educativa, por ello, vemos que los maestros hablan de sí mismos, se re-conocen, le otorgan significados a lo vivido y, de cierta manera, hacen una reflexión del itinerario o tramas de sus vidas.

Incluso, podemos hablar de narrativas corporales porque la experiencia está inscrita en el cuerpo. Hablar del cuerpo como biografías (corporales) implica tener en cuenta un plano biológico, un plano relacional y un plano simbólico, o sea, nuestra inscripción en una cultura, en una lengua, en una tradición, en un espacio y en un tiempo. En este estudio se recupera la noción de cuerpo desde una dimensión antropológica que es útil para pensar la educación y las prácticas educativas escolares a nivel universitario y para impartir la enseñanza de la Educación Física en la secundaria (ver Tabla 1).

2) Maestros de sentido

Las concepciones de educación que emergen en los relatos de experiencia en Javier, Kemer, Milena y Fredy se hallan ligadas a la idea de formación. ¿Qué idea de maestro extraemos de este estudio? De un maestro de sentido más que el maestro de verdad, ¿qué significa esto? El maestro de sentido, tal como podríamos referirnos a los maestros de este estudio, concibe su tarea pedagógica como una contribución a la formación del ser humano en la cual interesa menos la adquisición de saberes, técnicas y conocimientos que la relación del estudiante con el mundo. El maestro de sentido le interesa que el estudiante se haga, se construya y se ocupe de sí mismo como persona.

Tabla 1. Concepciones de cuerpo que emergen en los relatos de experiencia de los maestros del estudio

Concepciones de cuerpo que emergen en los relatos de experiencia de los maestros del estudio	ANÁLISIS SOBRE CONCEPCIONES DE CUERPO	ÁMBITO DE INDAGACIÓN CON LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	CONTEXTO LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
	CONCEPCIÓN DE CUERPO EN CLAVE ANTROPOLÓGICA	Indagar por la experiencia educativa nos pone en LA DIMENSIÓN PERSONAL (BIOGRAFÍAS CORPORALES)	Maestros de educación secundaria	Maestros de educación universitaria
	Cuerpo = persona = maestro = ser humano	LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	CONTEXTOS	
	Cuerpo como espacio de experiencia	es una estrategia para explorar, indagar, estudiar, reflexionar sobre la experiencia educativa	RURAL	URBANO
Las ideas relativas al cuerpo están ligadas a lo sociocultural	Indagar por la experiencia educativa es ahondar en la EXPERIENCIA VIVIDA	La clase trasciende la fisicalidad, la instrumentalización, lo mecánico y la técnica	Se reivindica el cuerpo en los discursos pedagógicos	No aparecen ideas de cuerpo ni dualistas, ni cristianos
En los maestros del estudio hay UNA PROPUESTA HUMANISTA sintetizada en la noción clásica de la formación de un ser humano "total" en la cual el cuerpo se refiere a ser humano, a la persona		No se reduce el cuerpo a la organicidad	Se pone el cuerpo al lado de enfoques reflexivos y críticos	

Uno de los significados de la experiencia educativa de los maestros del estudio se ubica en el lugar de la alteridad: alguien irrumpe imprevistamente, alguien altera el orden supuestamente preexistente, alguien perturba la propia identidad. En otras palabras, el término "alteridad" tiene que ver con irrupción, alteración, perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por "relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través –y pretendidas como– de calma, quietud, empatía, armonía, tranquilidad y de no-conflicto" (Skliar, 2008: 12). Para iniciar, es preciso decir que la decisión de Javier, Kemer, Milena y Fredy para ser maestros tuvo que ver fundamentalmente con influencias familiares y de algunos maestros (ver Tabla 2).

Tabla 2. Concepciones de educación que emergen en los relatos de experiencia de los maestros del estudio

Concepciones de educación que emergen en los relatos de experiencia de los maestros del estudio	ANÁLISIS SOBRE CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN	ÁMBITO DE INDAGACIÓN CON LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	CONTEXTO LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
	PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN HUMANA Educación es hacerse, ocuparse de sí como persona Educar es contribuir al proyecto de humanidad	MAESTRO DE SENTIDO es, ante todo, un maestro de humanidad que “enseña” o permite “aprender” sobre el valor que tiene el saber en relación con la vida	Maestros de educación secundaria	Maestros de educación universitaria
			CONTEXTOS	
	IDEA DE EDUCACIÓN LIGADA A LA EXPERIENCIA Prácticas educativas que buscan experiencias de formación	Alteridad (alguien irrumpe, altera, perturba)	RURAL	URBANO
Influencias doméstico-familiares		En la clase interesa menos la adquisición de saberes, conocimientos y técnicas	Asumen una mirada crítica a la Educación Física	
Influencias de maestros		Ponen la enseñanza en el plano de lo “significativo para la vida”	Problematizan el sentido de la clase de Educación Física, la enseñanza reducida solo a la técnica y la enseñanza normativa	
	Vocación, oficio, profesión, vivencia intensa, pasión de enseñar, experiencia vital	Enseñanza con “sentido” propiamente humano que pasa por la responsabilidad, la crítica, el pensamiento reflexivo, las actitudes éticas, la interacción, el diálogo		
		Se aprende a ser persona más allá de una serie de técnicas, se aprende a través de las formas de enseñanza y de la calidad de la presencia del maestro		
En los maestros del estudio se concibe LA TAREA PEDAGÓGICA COMO UNA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO en la cual interesa menos la adquisición de saberes, conocimientos y la modelización que la relación del estudiante con el mundo, la indicación de un saber ser y estar				

Con Foucault (2002), se sabe que existen dos modos de pensar la educación: una que quiere producir el sujeto y otra que quiere transformar ese sujeto, si bien esta doble perspectiva la encontramos en la historia de la pedagogía, la ponemos hoy en el contexto de la educación familiar. De un lado, vemos en las voces de los maestros, quienes nos hablan de sus vidas, de su entorno, de sus deseos y sus intereses dos tendencias que marcan un trayecto en la elección de la docencia: 1) Obedecer, atender, sugestionarse. 2) Revelarse con las formas socialmente establecidas sobre las maneras de definir una trayectoria profesional.

Elegí ser docente, en primera instancia, por mis padres, que aunque no tuvieron estudio siempre nos inculcaron la necesidad de estudiar y las oportunidades que se podrían tener en la vida. Esto generó en mí un gran respeto y valoración por la labor del profesor. (JU)

Hubo una circunstancia familiar para hacerme docente y fue una forma de protesta contra mi familia. Ellos deseaban que yo fuera un ingeniero más en la familia y yo me revelé contra esto y decidí estudiar Educación Física, esto me implicó algunos problemas con la familia. (JU)

He aquí un saber que constituye experiencia en medio de la paradoja, entre saber qué hacer: aceptación o rebeldía. Hay aquí un saber de la experiencia: “que más que decirme qué hacer, me prepara para estar, para estar a la escucha y para plantearme todas las preguntas mientras hago; por lo tanto no me dice qué hacer, pero requiere de mí un hacer que no tape, que no impida, que no me dificulte esa escucha atenta y este interrogarme” (Contreras, 2010: 248).

Decidí ser maestro paradójicamente, por los malos profesores que tuve, pues me generaron la duda de si realmente esta labor era tan poco importante como ellos la hacían ver. (JU)

Lo otro que definió mucho el ámbito de mi formación fue mi experiencia con un maestro en el bachillerato, un maestro que intentaba convencernos de que era profesor de Educación Física, pero estaba tan lejano de serlo, yo me preguntaba si eso de la Educación Física no podría ser algo mejor de lo que yo había tenido. (JU)

La decisión de ejercer la profesión docente tuvo tanto influencias familiares como de algunos maestros, con ellos “algo les pasó” para emprender el aprendizaje de la docencia. Hay un entramado de influencias doméstico-familiares y de maestros que influyen decisivamente al momento de elegir “ser profesor”. En dichas influencias hay imágenes, actitudes, valores, sentimientos, tensiones, emociones que ofrecen diversas significaciones vinculadas a la docencia que, en este estudio, se perciben como reproducción de una lógica de transmisión entre quien genera afinidad con los discípulos, como un ejercicio de “poder” en la cual se ejerce influencia entre quien ocupa el lugar de educar (familia, docente) y quien está puesto en el lugar de aprender, configuraciones familiares de la estructura clásica y dominante que legitiman la acción pedagógica que emprendieron Javier, Kemer, Milena y Fredy.

De otra parte, la decisión por la docencia también se encuentra entre la vocación y el apostolado, el oficio y la profesión. Hay ligeras distinciones entre los maestros del contexto rural que tienden hacia la vocación y el apostolado; los maestros del contexto universitario hacia el oficio y la profesión. En los relatos de experiencia se resignifica la dimensión vocacional –más allá de la imagen cristiana– y pasa a ser considerada como una vivencia intensa, pasión de enseñar, experiencia vital y llama la atención que Javier, Kemer, Milena y Fredy no tienden hacia la enseñanza técnico-instrumental sino hacia una enseñanza con “sentido” propiamente humano que pasa por la responsabilidad, la crítica, el pensamiento reflexivo, las actitudes éticas, la interacción, el diálogo, entre otras.

3) Saber de la experiencia educativa

En los relatos biográficos nos encontramos con unas ideas acerca de lo que significa ser maestro. Desde la antropología pedagógica se parte del hecho de que el ser humano construye la realidad social y culturalmente, y produce imágenes con base en un sistema de creencias, representaciones, valores, formas de pensar, de sentir, etc., que se materializan de múltiples maneras. Así entonces, hallamos imágenes de maestros: el maestro como un ser en devenir, el maestro que es como un reloj despertador, el maestro se ocupa del cuidado de otro, el maestro como orientador: como faro o como brújula, el maestro como un ser de pasiones y de entregas, y el maestro que cultiva (ver Tabla 3).

un ser en expansión, en devenir, como un ser inacabado, pues el ser humano tiene que aprender a ser lo que “es”, así el maestro también se nos aparece como un ser inacabado y consciente de esa incompletud, en situación de devenir. Hay que señalar que si *el maestro es un ser en devenir* nos dice de un maestro que se va haciendo, que va siendo, que está en desarrollo y en actitud de saber. El devenir no se puede predecir, prefabricar, anticipar, prever, es algo que acontece, que ocurre, después de un suceso de experiencia no somos iguales, somos transformados.

El maestro: un reloj, un despertador, es aquel que prefiere poco la repetición, que motiva, que desarrolla en los estudiantes las capacidades críticas y reflexivas, promueve, anima y ese “timbre” es con la vida misma, pone a los estudiantes en ciertas situaciones para generar aprendizajes para la vida. También hay una relación con ese maestro que despierta, timbra-mueve-hace resonar en los estudiantes la posibilidad de asumirse como viajeros, de ponerse en actitud de aprendices de la vida.

El maestro que cuida del otro entiende al otro en su condición de fragilidad, vulnerabilidad, emocionalidad, etc., es también un maestro que se deja afectar por el otro como estudiante (persona), también estimula a que el otro sea capaz de pensar por sí mismo. El cuidado del otro implica una contribución a preservar la vida en una relación estrecha de situaciones de atención, vigilancia, custodia y asistencia. “Entendemos por cuidado del otro el cuidado como un sinónimo de atención, de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad” (Sklar, 2008: 21). Ese principio de alteridad define lo que es un educador: el preceptor, el conductor, el creador educativo, el artista en su entorno, es decir, es un orientador que parte de las dificultades y necesidades del otro.

El maestro como orientador, como faro o como brújula, es aquel que posibilita la exploración, crea variaciones, cuando cautiva, cuando apunta a que cada uno dé lo “mejor” o desarrolle sus potencialidades, cuando orienta, desconcierta, dialoga; el maestro brújula sirve de orientación, de punto de referencia, de signo y de ruta. El maestro en tanto brújula, solo señala, pero también atiende el desvío, cambia, no mantiene siempre una misma dirección. El maestro en tanto faro sirve de luz, de guía, de señal.

El maestro como ser de pasiones y de entregas está atento de sus estudiantes, siente satisfacción con lo que hace, con la posibilidad de que alguien transforme algo, que sea de otro modo, es aquel que se desvive por el otro, es decir, que

tiene capacidad de entrega para con el otro. Estamos también ante la idea de un maestro como sujeto de la experiencia que “es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía” (Larrosa, 2003: 175).

El maestro que cultiva explora la parte humana, tiene la responsabilidad no solo con la formación de personas sino también con la sociedad, tiene que ver con la formación de valores, la formación del sujeto y la constitución de subjetividad (hacerse cargo de sí mismo), está atento a transformarse también como persona en esta interrelación con los estudiantes. Ahí están las semillas, su interés es cultivar “el alma humana”, hacer mejor personas. Sabemos que quien cultiva ha de estar de frente, en interacción porque el ser humano requiere también ser cuidado.

DISCUSIÓN

Indagar por los significados de la experiencia educativa de maestros a partir de relatos de experiencia sobre cuerpo y educación en la frontera escolar rural y urbana, nos lleva a plantear las siguientes conclusiones:

Los relatos de experiencia sobre el cuerpo nos llevan a hablar del cuerpo en primera persona. Los relatos biográficos hablan del sí mismo (del yo), de lo que son como maestros. El cuerpo es el lugar donde se inscribe la historia singular, el cuerpo es el lugar donde se manifiesta pensamiento, sentimiento, palabras, emociones, e indagar por la experiencia es ir tras la búsqueda de los sentidos de lo vivido.

A pesar de los distintos repertorios culturales que subyacen entre lo urbano y lo rural, no aparecen ideas de cuerpo ni dualistas, ni cristianas, ni orgánicas; al contrario, en estos maestros subyace una propuesta humanista sintetizada en la noción clásica de la formación de un ser humano “total” en la cual el cuerpo se refiere a ser humano, a persona. Del mismo modo, las ideas relativas al cuerpo están ligadas a lo sociocultural y, en ningún momento, se reduce a la organicidad, esto hace ver una nueva perspectiva de los docentes de Educación Física hacia el cuerpo que supera lo mecánico, lo instrumental y las meras explicaciones biológicas y se aproximan a una idea de cuerpo de un modo más amplio.

En los relatos de experiencias sobre el cuerpo no se encuentran diferencias entre los maestros del contexto rural y del urbano, más bien, en este estudio se recupera la noción de cuerpo desde una dimensión antropológica que es útil para: 1) Pensar la educación y las prácticas educativas en la formación de maestros de Educación Física a nivel universitario. 2) Reivindicar el cuerpo en los discursos pedagógicos. 3) Trascender la fisicalidad, la instrumentalización y la técnica porque, como es sabido, la Educación Física ha reducido la idea de cuerpo a la dimensión material, “física” o motriz del ser humano. 4) Poner al cuerpo en la agenda de la investigación educativa y para reivindicar en los discursos de la pedagogía la pregunta por la educación del cuerpo.

Los relatos de experiencia sobre la educación están ligados a la idea de formación. Esto nos lleva a decir que hay una tendencia educativa hacia la experiencia/sentido, además como profesores formados en Educación Física, llama la atención que estos maestros no tienden hacia la enseñanza técnico e instrumental sino hacia una enseñanza con “sentido” propiamente humana que bien podemos insinuar como didáctica “crítica” que pasa por la responsabilidad, la crítica, el pensamiento reflexivo, las actitudes éticas, la interacción, el diálogo, entre otras. Además, hay aquí unas ideas para pensar una didáctica ligada a la formación, lo cual nos abre la posibilidad de indagar sobre pedagogías y didácticas de la experiencia.

Al reconocer el saber de la experiencia que surge del oficio de ser maestro de Educación Física de educación secundaria y universitaria en contextos rural y urbano surgen en este estudio unas imágenes de maestros. Dichas imágenes muestran una manera de ver la educación, el maestro y las prácticas educativas; vemos una alta carga valorativa del profesor de Educación Física en la cual hay una mixtura entre el maestro del modo “clásico” y el modo “contemporáneo” y es escasa la imagen del maestro “moderno” aquel que se ocupa de la “ciencia”, la instrucción y la formación de individualidades (Saldarriga, 2003).

En el modo clásico encontramos una preocupación por la formación moral, una tendencia humanista, la formación a través del ejemplo, los valores y el eje del saber es educar al ser humano, asunto que es más relevante en los maestros del contexto rural y de secundaria; en el modo contemporáneo hallamos que los maestros están inquietos por una educación humana, crítica y de sentido. Los maestros del estudio se ocupan del saber contextualizado, plural, hay preocupación por los estudios étnicos, las relaciones de género, los problemas sociales, el contexto de ciudad y de país.

¿Qué importancia cobran las imágenes del maestro en un saber de la experiencia? Desde la antropología pedagógica, las imágenes no son “estereotipos o clichés”, cumplen una función organizadora y orientadora para la educación y para las prácticas educativas. Encontramos una resignificación del maestro de Educación Física puesto que hay un “ligero” movimiento en el imaginario del profesor de Educación Física que adquiere un tono altamente pedagógico.

A partir del estudio de la experiencia educativa de maestros nos acercamos a la educación desde la noción de experiencia. La hipótesis emergente de este estudio pone lo vivido como condición de experiencia puesto que saber de la experiencia educativa pasa por la experiencia personal lo cual implica prestarle atención a los acontecimientos. A la luz de la literatura existente acerca de la investigación sobre la experiencia educativa desde el par experiencia/sentido promueven la pregunta por las prácticas reflexivas en educación. “Investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo” (Contreras y Pérez, 2010: 45).

Al investigar la experiencia educativa se favorece la reflexión pedagógica, lo que interesa es interrogar la experiencia para develar significados y sentidos que sean potenciales para re-crear el saber de la educación porque lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación sino su permanente actualización. La investigación de la experiencia produce un tipo de saber que tiene como método la escucha y la atención de lo vivido e implica acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que las personas vivencian, lo que los conmueve, lo que aprenden, lo que enseñan y experimentan por sí mismas y esto compone la experiencia educativa. Finalmente, la experiencia no solo se detiene en los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino también en el modo en que lo vivido se va fraguando en el tiempo y va componiendo una vida.

REFERENCIAS

Contreras, J. (2010). “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Gallo, L.E. (2012). "Las prácticas corporales en la educación corporal". *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, Vol. 34, No. 4, pp. 825-843.

García, C.E. (2013). "El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal". *Revista Educación y Educadores*, Vol. 16, No. 2, pp. 329-342.

Hemon, A. (2004). *El hombre de ninguna parte*. Barcelona: anagrama.

Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

_____. (2006). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". *Estudios filosóficos*, Vol. 160, No. 55, pp. 467-480.

_____. (2009). "Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész". *Actualidades Pedagógicas*, No. 54, pp. 55-68.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Universidad Iberoamericana.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.

Sparkes, A. y Devís, J. (2007). "Investigación Narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la Educación Física y el deporte". En: Moreno, W. y Pulido, S. (eds.). *Educación Cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones en instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos, Universidad de Antioquia.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia de vida*. Barcelona: Idea Books S.A.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.