



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**LA ESPESURA DE LO DIFERENTE O LAS POSIBILIDADES DE
RELACIONAMIENTO TEÓRICO ENTRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES Y LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS QUE HABITAN LAS
PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
CIUDADELA NUEVO OCCIDENTE DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

Adriana María Moreno Pardo

Asesor

Dayro Quintero

LÍNEA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 MEDELLÍN 3

2016



La presente investigación titulada: La espesura de lo diferente o las posibilidades de relacionamiento teórico entre la enseñanza de las ciencias sociales y las expresiones motrices formativas que habitan las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín, se sitúa en una pregunta por ¿Qué relaciones teóricas se pueden establecer entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín? Con el ánimo de: Plantear formas de relacionamiento teórico entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín. Todo ello, a través de un enfoque biográfico narrativo y unos referentes teóricos en torno a los conceptos de Expresiones Motrices Formativas, Espacio geográfico. A fin de mostrar relaciones, producción y sentidos de lo indagado.

Abstract

This research entitled: The thickness of difference or the possibilities of theoretical relationship between the teaching of the social sciences and the formative motor expressions inhabiting practices of students of School New West of the city of Medellin, is in What a question for theoretical relationships can be established between the teaching of social sciences, training motor expressions and practices of students of school New West city of Medellin? With the aim of: Ask forms of theoretical relationship between the teaching of social sciences, training motor expressions and practices of students of School New West city of Medellin. All this through a biographical narrative approach and a theoretical around the concepts of



expressions Motrices Formativas, geographicalspacereferences. In orderto show relationships, production and sensesthaninvestigated.

Resumo

Esta pesquisa, intitulada: A espessura da diferença ou as possibilidades de relação teórica entre o ensino das ciências sociais e as expressões motoras formativas que habitam práticas de estudantes da Escola New Oeste da cidade de Medellín, está em que pergunta para relacionamentos teóricos pode ser estabelecida entre o ensino das ciências sociais, a formação de expressões e práticas de estudantes da escola da cidade New West de Medellín a motor? Com o objetivo de: Peça formas de relação teórica entre o ensino das ciências sociais, a formação expressões e práticas de estudantes da cidade de New School Oeste de Medellín motoras. Tudo isso através de uma abordagem narrativa biográfica e uma teórica em torno dos conceitos de expressões Motrices Formativas, referências geográficas espaciais. A fim de mostrar as relações, a produção e os sentidos do que investigado.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
RESUMO	3
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA	9
1 LA DENSIDAD DE UN ESPACIO: POR LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	28
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.4 A MODO DE JUSTIFICACIÓN	29
SEGUNDA PARTE: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	32
2 TODO LUGAR ESTÁ LLENO DE COORDENADAS: DEVELANDO LOS REFERENTES CONCEPTUALES	33
2.1 ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES: UN ACERCAMIENTO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA, PARA PENSAR EL ESPACIO GEOGRÁFICO	38
2.2 ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES: UN ACERCAMIENTO DESDE UNA REFLEXIÓN POR EL CUERPO	41
2.3 EL CONCEPTO DE EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS	43
2.4 LAS APUESTAS TEÓRICO CONCEPTUALES	43
2.4.1 LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS	43
2.4.2 EL ESPACIO GEOGRÁFICO	46
2.5 LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO INVESTIGATIVO A PARTIR DE ESTAS ELECCIONES TEÓRICAS	48
TERCERA PARTE: LA CUESTIÓN METODOLÓGICA	50
3 NO HAY ESPACIO SIN RUTA Y SIN TRAYECTORIA	51
3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	51
3.2 PARTICIPANTES- NARRADORES	54
3.3 LAS HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN	60
3.4 PRODUCCIÓN DEL ANÁLISIS	62
3.5 PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	63
3.6 COMPONENTE ÉTICO	65



CUARTA PARTE: LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN **67**

4 UN PRIMER HALLAZGO DESDE EL RELACIONAMIENTO TEÓRICO Y NORMATIVO **68**

4.1	UNA CARTOGRAFÍA DE LA NORMATIVIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA	68
4.2	LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES	68
4.3	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES	71
4.4	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS	73
4.5	DECRETO 1038 DE 2015: CÁTEDRA DE LA PAZ	74
4.6	TRAZAS TEÓRICAS DE LA NORMATIVIDAD	75
4.7	RELACIONES ENTRE LOS ASUNTOS TEÓRICOS RELEVANTES DE LA NORMATIVIDAD QUE GUARDAN RELACIÓN CON EL CUERPO EN CLAVE DE LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS	76

5 UN SEGUNDO HALLAZGO PARA FORMAS Y CONTENIDOS DE UNA RELACIÓN INEXPLORADA **81**

5.1	LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y EL TIEMPO SOCIO HISTÓRICO	81
5.2	LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y EL ESPACIO GEOGRÁFICO	83
5.3	LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y EL PODER	84
5.4	LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y LOS RECURSOS	85
5.5	LAS EXPRESIONES MOTRICES FORMATIVAS Y LA CULTURA	86

6 UN TERCER HALLAZGO: POSIBILIDADES DE ARTICULACIÓN **88**

6.1	UNA NARRATIVA QUE RECLAMA REFERENTES PARA SITUAR AL CUERPO	88
6.2	NARRAR PARA CONSTRUIR ESCENARIOS QUE ME NARREN	90
6.3	JUNTOS PODEMOS DECIRLO, JUNTOS PODEMOS HACERLO	91
6.4	NO SOMOS SOLO AQUÍ, TAMBIÉN SOMOS ALLÁ	91

7 CONCLUSIONES **93**

REFERENCIAS **100**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN

La espesura de lo diferente o las posibilidades de relacionamiento teórico entre la enseñanza de las ciencias sociales y las expresiones motrices formativas que habitan las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín, es una provocación que en los sustratos del susurro narrativo se inquieta al pensar ¿Qué relaciones teóricas se pueden establecer entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín?

Para ello, el texto y el contexto que a continuación se presenta está dividido en cuatro grandes apartados que contienen no sólo una experiencia investigativa sino el trasiego de un proceso formativo que en la línea en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia se ponen hoy acá en estas signos y símbolos que entraña la escritura.

El primer apartado, “Planteamiento de un problema” contiene un único subíndice denominado “La densidad de un espacio: por la posibilidad de construir un problema de investigación”, que tiene como propósito presentar entre otros elementos, el planteamiento del problema mediante un análisis de los contextos normativos, socio- geográficos y pedagógicos que transitan en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, en sus maestros y en sus estudiantes. Por tal razón, se explicita una pregunta de investigación que acompañada de unos objetivos y una justificación hacen posible para el lector comprender la teleología y naturaleza de esta investigación.



El segundo gran apartado “Referentes teóricos y conceptuales” se expresa mediante el planteamiento de “Todo lugar está lleno de coordenadas: develando los referentes conceptuales” que a su vez tiene como propósito mostrar mediante: “Enseñar ciencias sociales: un acercamiento desde la didáctica de la geografía para pensar el espacio geográfico”, las formas y contenidos que están en la discusión por un concepto central y abarcador que hoy interpela ala producción de conocimiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Posteriormente, en “Enseñar Ciencias Sociales: un acercamiento desde una reflexión por el cuerpo” se presenta una reflexión por el sentido y modos en que se ha producido o no una relación con y desde el cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Luego, en “El concepto de Expresiones Motrices Formativas” se presentan los rasgos teóricos más destacados de este concepto y los modos de producción de sentido que allí se entranan para pensar la investigación que aquí se presenta. Finalmente, en “Las apuestas teórico conceptuales” se ponen en la sutileza de una confesión, el sentido de los conceptos adoptados para pensar y analizar cada aspecto de lo investigado.

El tercer gran apartado, “La cuestión metodológica” presenta a través de “No hay espacio sin ruta y sin trayectoria” como se ha pensado para efectos de la investigación la perspectiva metodológica, los participantes- narradores, las herramientas, la producción del análisis y el procesamiento de la información, y por supuesto, el componente ético, como modos y sentidos mediante los cuales se tejieron los diferentes sentidos y experiencias aquí contenidos en la investigación.

El cuarto apartado, “Los resultados y hallazgos de la investigación” presenta tres grandes escenarios de expresión para tales fines que expresan cada uno de los objetivos específicos de la investigación y por su puesto el cumplimiento del objetivo general. El primer escenario, “Un primer hallazgo desde el relacionamiento teórico y normativo” muestra una reflexión sobre lo



que en la relación entre espacio- expresiones motrices presentan los documentos normativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. El segundo escenario, “Un segundo hallazgo para formas y contenidos de una relación inexplorada” muestra las relaciones que el concepto de Expresiones Motrices Formativas puede establecer en su naturaleza con los conceptos de tiempo histórico, espacio geográfico, poder, recursos y cultura. El tercer escenario, “Un tercer hallazgo: posibilidades de articulación”, es una apuesta por mostrar las narrativas que reclaman un referente para situar el cuerpo, narrar para construir y como somos no solo aquí sino también allá como posibilidad del cuerpo y de las Ciencias Sociales.

Finalmente, se presentan a modo de enunciaciones, aspectos reflexivos que suelen llamarse conclusiones, pero que aquí lo que realmente encarnan son las inquietudes y huellas que el proceso investigativo como proceso narrativo fue dibujando en la mente y cuerpo de quien ha realizado esta investigación en compañía de muchos que hoy son reconocidos a través de estas líneas. Por lo tanto, acá podrán encontrar puntos cerrados, puntos de fuga, recomendaciones, más cuestionamientos, que simplemente obedecen al carácter y naturaleza de quien va por el sinuoso camino de esta investigación y formación que no concluye aquí sino que se presenta para que otros y yo podamos seguir andando.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1 LA DENSIDAD DE UN ESPACIO: POR LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la ciudad de Medellín- Colombia, particularmente, en el noroccidente en los últimos años (2002- 2016) se han venido desarrollando una serie de proyectos habitacionales para familias de escasos recursos en el sector conocido como Pajarito- Nuevo Occidente. Estas nuevas construcciones son edificios de apartamentos, clasificados como viviendas de interés social, que son asignados a las familias según una multiplicidad de criterios establecidos por las administraciones locales y las políticas gubernamentales nacionales para tales fines.

A medida que han sido otorgadas estas nuevas viviendas el panorama y composición socio- cultural se ha convertido en uno muy diverso, en tanto, las familias que hacen su arribo no pertenecen sólo a la ciudad, o al Departamento, sino que incluyen personas víctimas del desplazamiento forzado de diferentes zonas del país que vienen atravesadas por costumbres y estilos de vida diferentes y variopintos.

Esta diversidad le ha impreso a estos conjuntos habitacionales una variedad de prácticas sociales y culturales que muchas veces vienen generando disyunciones y conflictos entre los diferentes pobladores. Sin embargo, aunque esta cuestión resulta un tanto problemática, esta diversidad también ha hecho posible la construcción de escenarios de intercambio cultural y social que han llevado a la generación de formas híbridas de habitar el espacio.

Sumado a la construcción de infraestructuras de tipo habitacional, el gobierno local, ha dotado a esta zona de construcciones para la atención en diversos ámbitos: salud, recreación, deporte y sobre todo educación. Esta última intervención, ha traído consigo la construcción,

adecuación y fortalecimiento de Instituciones Educativas tales como “Ciudadela Nuevo Occidente”. Dicha infraestructura escolar ha sido ubicada en la Calle 65 B número 105 A 58 para atender un total de 3200 estudiantes en dos sedes que atienden desde preescolar hasta el grado 11° con el fin de ofrecer el servicio educativo a los pobladores de este complejo habitacional.

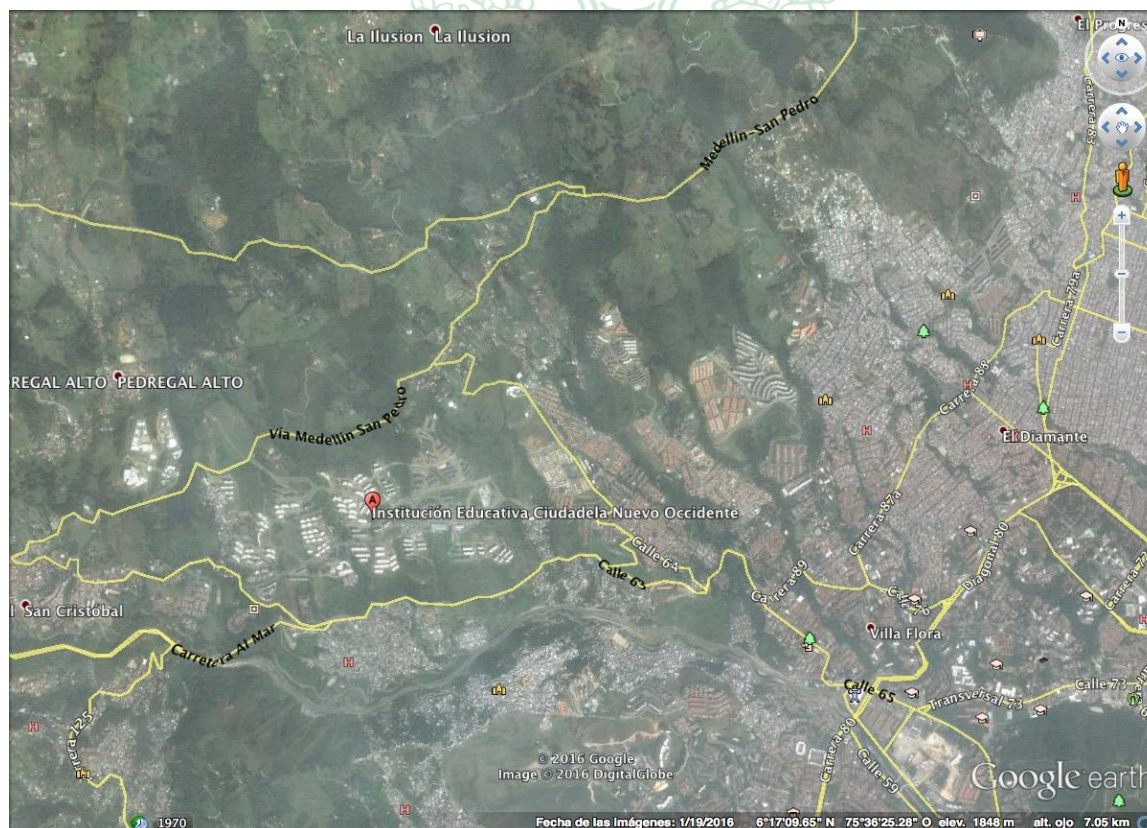


Figura 1. Mapa de ubicación de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente. Fuente: Google earth.

Como cualquier otra institución educativa de Colombia, Ciudadela Nuevo Occidente (CNO) está regulada por las normatividades emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que le imprimen unos rasgos particulares según se van desarrollando ciertas políticas de calidad y mejoramiento educativo en el entorno nacional y local que se acompaña de una serie de



programas y estrategias de diverso tipo tanto en el ámbito institucional como en las áreas del currículo y los programas pedagógicos transversales.

Un elemento importante a resaltar de la Institución Educativa CNO está relacionado con la composición socio demográfica de los estudiantes y sus familias, en tanto, representan de la mejor manera el panorama de diversidad cultural y étnica que está explicitado en la Constitución Política Nacional, pero con unos rasgos distintivos particulares que están relacionados con las formas de habitar el espacio de Ciudadela Nuevo Occidente.

Las formas de habitar el espacio de Ciudadela Nuevo Occidente, son múltiples en tanto obedecen a sustratos espacio- temporales diversos que traen en sus formas y contenidos experiencias relacionadas con el dolor, la pobreza, el destierro, la violencia adjunto a la necesidad de generación de nuevas formas de vida, sueños y anhelos de cambio y transformación que llevan a que cada tradición de la que vienen los habitantes se mezcle con las de sus congéneres y produzca reconfiguraciones que generan tensiones pero también novedosas perspectivas de habitar. Estas tensiones y renovadas perspectivas aparecen documentadas en los titulares de la prensa local pero también en una serie de informes e investigaciones institucionales ligadas a las acciones de gobierno, que ponen de manifiesto la multiplicidad de prácticas y saberes evidentes en los modos de significación del espacio que allí se producen bien en las intervenciones sobre las infraestructuras pero también sobre expresiones culturales que abrevan de diferentes tradiciones y se exponen ante la mirada de propios y extraños.

Esas múltiples y diversas formas de ser y de estar en el espacio que acompañan a los estudiantes de la Institución Educativa CNO han obligado a que haya un reconocimiento institucional ligado al contexto de tal modo que se hagan visibles en las políticas institucionales. Clara muestra de ello se presenta en la misión de la Institución Educativa:



La Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente es una institución inclusiva que forma personas integras —en los niveles de Preescolar, Básica Primaria Básica Secundaria y Media, además de la formación de adultos— apoyada en procesos innovadores de carácter pedagógico, científico y con espíritu investigativo que permita a sus estudiantes desarrollar habilidades y competencias para construir sus proyectos de vida de forma coherente y pertinente, lo que les permitirá desempeñarse, en el medio laboral y académico, como líderes y dinamizadores del cambio social que requiere su comunidad (Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente: 2015, p. 23).

En dicha misión puede verse que hay una intencionalidad por el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes tanto así que la misión y la filosofía se alinean con ella para producir un efecto de coherencia sobre la teleología misma del quehacer institucional que parece evidenciarse en cada uno de los 6 valores institucionales: el dialogo, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la paz. Sin embargo, en el escenario documental, las enunciaciones sobre el tipo, los modos y las estrategias de inclusión y reconocimiento de la diversidad no están ampliamente desarrollados. De este escenario puede destacarse que ni las generalidades del currículo explicitado en cada una de las áreas y los proyectos especiales, como los programas pedagógicos transversales muestran el sentido y las formas particulares que teórica y metodológicamente servirían de base para el desarrollo de una propuesta incluyente, diversa y múltiple que articule no sólo las demandas propias de la prestación del servicio educativo emanado de las políticas nacionales y locales, sino de esas otras formas de ser y estar en el espacio que atraviesan las vidas y prácticas de estos estudiantes.

Lo anterior, aparece evidenciado en la revisión de cada uno de los Planes de Área, especialmente el que corresponde al área de Ciencias Sociales, donde se pone de manifiesto sólo



la perspectiva institucional que está en coherencia con las políticas nacionales y locales para tales fines. Es decir, allí sólo aparecen las formas y contenidos reconocidos por el MEN que, aunque dan pie al trabajo desde perspectivas multiculturales y diversas, no abren el suficiente espacio para el desarrollo de esas otras formas de producción y conocimiento que están a la base de las tradiciones culturales y de las reconfiguraciones espaciales producidas en la Ciudadela Nuevo Occidente. En otras palabras, la producción de saberes y conocimientos que se acompañan de prácticas sociales particulares están obligados a subsumirse a los parámetros establecidos por las perspectivas curriculares que acompañan a las políticas educativas, en tanto, deben renunciar a su diversidad cuando entran en diálogo con tales políticas a fin de obtener el reconocimiento necesario que demandan las formas evaluativas que se han diseñado desde lo institucional.

Esto está relacionado con un asunto muy particular: pese a los múltiples orígenes, formas de apropiación y producción que puedan acompañar a los estudiantes hay unos protocolos pre escritos mediante los cuales deben actuar en el contexto institucional sino quieren ser objeto de una taxonomía de exclusión o señalamiento que suele traducirse en términos de fracaso escolar, alteración de la convivencia, entre otros. Lo cual se hace evidente en el hecho de que cuando los estudiantes, de sociales priorizan el uso del cuerpo más que de la palabra oralizada o escrita en las clases de Ciencias Sociales, ello es leído como una práctica ajena y hasta amenazadora, en tanto, el uso del cuerpo, el movimiento y sus expresiones está reservado al área de Educación Física. Es decir, cuando un estudiante no se configura en los protocolos de la clase que establecen una relación de simetría con un uso del aula que invita a estar ordenado, sentado, silencioso y atento, sus prácticas generalmente asociadas al movimiento son leídas como amenazas y son proscritas en tanto, según lo que tradicionalmente aparece en la práctica pedagógica de los maestros y maestras del área, no contempla el uso del cuerpo como una

posibilidad de la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales, en tanto lo que establecen las políticas educativas nacionales y locales tampoco lo contemplan.

Clara muestra de ello, es que la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia se ha caracterizado temporalmente por dos aspectos sustanciales que le han impreso diversos ritmos y sentidos: el primero está relacionado con la historia de las formas institucionales que desde lo estatal han intentado traducir al plano escolar los ideales de una élite sobre el deber ser de la Nación y el ciudadano; el segundo se refiere a la historia que desde los discursos y procesos sociales se han instalado en lo académico para reivindicar o atacar al primer elemento antes mencionado.

En la historia reciente de Colombia, especialmente durante el último cuarto del siglo XX, las formas institucionales en su afán de poner en el plano de lo tangible aquello que teleológicamente sueñan para el país y los ciudadanos han centrado su atención en la escuela como dispositivo de traducción de sus ideales, con especial énfasis en la organización y vigilancia del currículo y sus componentes, mediante la construcción y uso de arquitecturas normativas sobre las cuales se tejen los modos de ser, saber y hacer a los cuales debe responder el maestro y por ende sus estudiantes.

Uno de los ejes sobre los cuales se ha centrado, en términos normativos, la atención de lo institucional en lo curricular corresponde a la regulación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto en su enseñanza aparecen y circulan discursos y sentidos que hacen posible la apropiación de los ideales y prácticas de lo institucional. Por ello, desde muy temprano en ese último cuarto del siglo XX la legislación escolar centra su mirada sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales con especial atención a definir los modos de ser de ellas como área curricular y



los modos de entender lo social a través de discursos particulares como el de la geografía y la historia.

En este sentido, dos acontecimientos normativos evidencian estos esfuerzos de regulación sobre la enseñanza del área: el primero corresponde a los años de 1978 y 1984, en donde los esfuerzos institucionales centran su atención mediante los Decretos 1419 y el 1002 en la intencionalidad de las Ciencias Sociales al otórgales la responsabilidad mediante la enseñanza de las Geografía, Historia y Cívica de la formación de un sujeto que conozca la realidad nacional e internacional, y el fomento de la discusión, la investigación en aula con la intención de establecer una relación entre estas tres disciplinas y la vida cotidiana del educando. Asimismo, este acontecimiento normativo tiene la particularidad de producir algunas transformaciones sobre el orden teleológico de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, sin embargo el lugar del maestro y del saber pedagógico son poco nítidos ya que el énfasis está en las formas disciplinares de lo geográfico, lo histórico y lo cívico como superficies de construcción de los sentidos que el saber del área debe tener y orientar para la reivindicación del proyecto estatal que se ha delineado.

Para finales de los años 80 en Colombia se inicia un proceso de reforma constitucional que lleva a la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991, ello es resultado de: las luchas y movimientos sociales que reclaman un nuevo proyecto de sociedad y país. Derivado de este proceso aparece en 1994 la Ley General de Educación como respuesta a la pregunta sobre el tipo de sociedad y ciudadano que se quiere para el país y que, pese a la aparición de decretos anteriores a la ley, no logró consolidarse un horizonte claro para la enseñanza de las ciencias sociales. Dicha legislación tiene como propósito esencialmente la formación de un sujeto desde una perspectiva integradora donde lo físico, lo psíquico, lo



intelectual, lo moral, lo espiritual, lo social, lo afectivo, lo ético, lo cívico y demás valores humanos sean fundamento para la formación de un ser humano que respete la vida, que participe en las decisiones de carácter económico, político y cultural de su Nación, en ejercicio de la tolerancia y la libertad; la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, así como en la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados para el desarrollo de saberes que apunten una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, la formación para la promoción y preservación de la salud, la higiene y la prevención integral de problemas socialmente relevantes; así como preparación para el trabajo mediante el desarrollo de habilidades y conocimientos técnicos que redunden en el desarrollo individual y social (Artículo 5° de la Ley 115 de 1994), dado que hacía mucho tiempo no se producía una reflexión de orden normativo para atender a las verdaderas necesidades de los ciudadanos en el país y que la enseñanza de las ciencias sociales tradicionalmente había buscado favorecer el desarrollo de una cultura general y la formación de valores de identidad nacional, basada en el relato de las hazañas de los próceres de la patria y de las acciones de personajes que protagonizaron la historia oficial colombiana; era necesario un replanteamiento de la concepción y por ende de las prácticas en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el afán de dicho replanteamiento y búsqueda de nuevas perspectivas con mayor pertinencia para las demandas de la sociedad actual se presentan desde el ámbito nacional la promulgación de una serie de políticas y orientaciones para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las Ciencias Sociales. Entre las que más se destacan son: la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, la Resolución 2343 de 1996, el Decreto 1290 de 2009, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, los Estándares Básico de



Competencias en Ciencias Sociales y Naturales, entre otros que se aúnan a las cátedras especiales como la de Afrocolombianidad, la de la Paz y los Programas Pedagógicos Transversales para constituir el panorama normativo sobre el que se orienta el quehacer de las Ciencias Sociales en la escuela.

A través de esta normatividad el MEN y por su puesto los gobiernos locales, como el de la Ciudad de Medellín, buscan el logro de los objetivos propuestos para una educación de calidad acorde a las perspectivas que el gobierno nacional concibe al respecto. Por ello, se vuelve indispensable que las Instituciones Educativas, como Ciudadela Nuevo Occidente, tengan claramente expresada la confirmación al cumplimiento de estos compromisos normativos en sus documentos y en el trabajo que desarrolla en las aulas con los estudiantes. Es evidente que, la Institución Educativa CNO al estar bajo la tutela de lo público acoge las directrices de la política educativa tanto nacional como local. Sin embargo, la relación que se establece entre las prácticas de los maestros que enseñan Ciencias Sociales en la Institución Educativa CNO está atravesada por tres asuntos que es necesario señalar:

El primero, está relacionado con un asunto que habla de la historicidad reciente de lo normativo en educación en Colombia en donde se pone de manifiesto que, las reformas curriculares (1984 y 2002) que han guiado la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, dan cuenta de un proyecto político de país, en el cual académicos, maestros, dirigentes, organizaciones sociales y económicas, discursos pedagógicos y didácticos han tenido influencia. Cada una de ellas atiende a una representación histórica de lo que ha vivido el país y el mundo, a su vez muestra intereses que en pocas ocasiones son traducidos a las realidades escolares, sus contextos y sus gentes. En tanto, no necesariamente el contexto de producción de estos discursos, las formas de circulación y apropiación de los mismos guardan una coherencia plena.



El segundo, alude a dos de los documentos rectores en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares y Estándares de Competencias en Ciencias Sociales, que al ser leídos muestran de manera general que las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares manifiestas en estos; ha significado el encuentro de algunas incoherencias que dejan entrever un panorama en el que las teorías, discursos y políticas educativas se conjugan de manera diferente casi inconexa entre un documento y otro. Es decir, epistemológicamente los lineamientos hacen un bosquejo general y conciso de lo que han sido desde el siglo XVIII las Ciencias Sociales y su lucha por el reconocimiento del estatus de científicidad, precisando en luchas conceptuales al interior de las disciplinas sociales y el significado de dicho estatus. Además, éste centra sus esfuerzos en argumentar por qué es necesario la interdisciplinariedad – la integración curricular a la hora de acercarse al proceso formativo escolar en Ciencias Sociales para esto se sustenta en diferentes autores entre ellos Wallerstein y Edgar Morin.

Es interesante ver el andamiaje didáctico de los lineamientos desde las preguntas problematizadoras y el pedagógico en razón de la pedagogía de la pregunta y la conceptual, permitiendo con esto ver el mundo de una manera diferente y plantear una propuesta integrada, flexible y abierta basada en problemas sociales, ámbitos conceptuales y ejes curriculares. El documento tiene una postura epistemológica argumentada, diferenciándose de los Estándares, quienes no presentan de manera explícita este aspecto, por el contrario, distan mucho de la integración, la interdisciplinariedad y las luchas por el reconocimiento del carácter social de las ciencias sociales, muestra de ello es su fuerte insistencia en ubicar a los estudiantes como científicos sociales resaltando la importancia de hacer preguntas, comprobar hipótesis, recurrir a



fuentes, plantear conjeturas etc. No quiere decir que esto no se deba hacer como bien lo plantean los lineamientos:

Un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía. (MEN, 2002, p. 13).

Pero si es importante que la enseñanza de las ciencias sociales y el currículo reconozcan los avances epistemológicos que se han dado al respecto, diferenciando y valorando las ciencias sociales de los métodos que identifican gran parte de las ciencias exactas y naturales. Parece ser entonces que en los estándares se cae de nuevo en la discusión bizantina de la lucha por el estatus de cientificidad que en el siglo XVIII y XIX fragmentaba las ciencias exactas y las sociales. Discusión que a la luz de los lineamientos parece ser resuelta con la visión integradora de las disciplinas que allí se propone.

El tercero, está relacionado con el lugar y la incorporación de la formación desde los Estándares en Competencias Ciudadanas y la Cátedra de la Paz en el currículo y su implementación en el aula, en tanto al ser parte fundamental de la formación de los estudiantes presenta una serie de marcos orientadores de la acción del docente en materia de formación ciudadana y los asuntos de la paz en clave gubernamental que propenden por el acercamiento de los estudiantes a una serie de rutinas y conocimientos que les permitan la generación de espacios para una sana convivencia. Sin embargo, los temas y asuntos allí tratados en ambos documentos presentan asuntos sociales generales que abarcan un amplio espectro de la existencia en comunidad y que además están en relación a las dinámicas y tensiones que ha presentado el país en los últimos 50 años. Es decir, lo que presentan estos documentos resulta un tanto problemático dado que circunscribe a la acción formativa en Ciencias Sociales una serie de



responsabilidades sobre aspectos que están presentes no sólo en el área sino en la vida diaria, en los estamentos y en las prácticas sociales en sí, de tal modo que, aunque allí se presenten como temáticas a trabajar, lo que ellas entrañan no puede ser el simple objeto de una clase o de una actividad.

Estos tres asuntos problematizados atraviesan y acompañan el quehacer de los maestros y maestras de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, produciendo una relación particular que afecta el ritmo y el sentido de muchas de sus prácticas en tanto, que no por el hecho de que lo prescrito exista lo instituyente lo reivindica, es decir, tanto en sus documentos como en el trabajo de los maestros hay una clara relación de seguimiento e implementación de lo normativo, sin embargo, ello no depende de la voluntad de los sujetos maestros sino también de los modos en que la norma está planteada y las rugosidades que produce cuando entra en contacto con los contextos que por su complejidad receptionan de manera diversa las orientaciones que allí se contienen.

Por lo tanto, no es gratuito que las diferencias de historias, espacios, culturas, que se hacen presentes en cada uno de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, produzcan configuraciones que por lo general no están ni visibles ni reconocidas en las prácticas de los maestros de Ciencias Sociales, en tanto que, las prescripciones y exigencias del currículo no le dan cabida a asuntos tan potentes y evidentes en las prácticas cotidianas de los estudiantes como los que están relacionados con las formas, contenidos y prácticas del cuerpo, por ejemplo. Es decir, en la normatividad que atraviesa el ejercicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales se proponen una serie de elementos sustanciales que están en concordancia con perspectivas y desarrollos de cada una de dichas ciencias, y que se orientan a la formación de competencias particulares de los educandos colombianos, sin embargo, las perspectivas,

contenidos y formas allí propuestos, en cada uno de los documentos normativos, están planteados en un ámbito que deja de lado asuntos nodales que no están en concordancia con lo que ha sido y es cada uno de los contextos en donde se desarrolla la enseñanza, dado que la visión allí propuesta alude a una formación que se denomina integral pero que excluye las formas no discursivas en las que se producen saberes puntuales y formas de apropiación cultural. Ejemplo de ello es que, el cuerpo aparece invisibilizado en dichos documentos, de tal modo que, parece ser que, la única posibilidad de construcción de saberes y conocimientos en dichas normatividades son las formas tradicionales del discurso hablado o escrito.

En otras palabras, cuando se examina cada uno de los documentos normativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y se pone a contra luz de las prácticas de enseñanza que se suscitan en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, se nota que hay un seguimiento juicioso por parte de los maestros de dichas normatividades, tanto en sus planeaciones como en sus acciones didácticas. Sin embargo, las formas y contenidos de las prácticas de los estudiantes aunque logran incorporar muchos de los asuntos allí intencionados, van más allá de ellos, en razón de los legados y tradiciones que los constituyen, dado que estos estudiantes tienen una relación más directa con la exterioridad del cuerpo, expresada en el movimiento propio de la etapa por la que transitan y que es el resultado del encuentro entre historia y cultura en un espacio particular y reconfigurado que lleva a que prevalezcan más las prácticas corporales asociadas a lo motriz que las prácticas discursivas de lo escrito y lo oral en el plano de las gramáticas de lo científico.

De lo anterior deriva que, haya un encuentro disonante entre las formas de producción y circulación de los conocimientos propiciadas por los profesores de Ciencias Sociales, y las formas y contenidos de los procesos de apropiación y expresión contenidos en la exterioridad de



las prácticas y saberes de los estudiantes, las cuales están más cercanas al uso del cuerpo en sus expresiones motrices que como espacios discursivos de los protocolos científicos traídos a la escuela como objetos de enseñanza.

Pero, ¿por qué hablar de una tensión o disonancia entre el cuerpo en sus expresiones motrices y la enseñanza de las Ciencias Sociales? Pues bien, podría pensarse que, esto es un asunto caprichoso y forzado. Sin embargo, ni en la literatura especializada ni en la cotidianidad misma es innegable la inmanencia del cuerpo y más aún de sus expresiones motrices. Tanto en la pedagogía como en las Ciencias Sociales la reflexión por el cuerpo ha estado presente, más aún cuando en el fundamento epistemológico de las Ciencias Sociales el cuerpo se ha constituido en una superficie a través de la cual se han definido los objetos disciplinares, sin embargo, cabe anotar que el cuerpo ha sido pensado y analizado incluso en sus expresiones motrices. Ello muestra que como tal ha sido un objeto de conocimiento presente. Lo particular y llamativo es que cuando ese objeto de conocimiento circula parece no pasar a la escuela como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales, más aún cuando se revisa la normatividad colombiana al respecto, lo cual suscita que las prácticas didácticas de los maestros tienden a presentar otros asuntos, que si bien muchas veces tocan con el cuerpo lo hacen como un asunto tangencial y accesorio en la reflexión, más aún, el cuerpo y sus expresiones no son claramente visibles en el trabajo en el aula y menos aún en la mediación entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza.

Visto de esta manera, las expresiones motrices del cuerpo aparecen invisibilizadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales como un escenario para la reflexión y el trabajo en el aula, pese a que su historicidad e importancia en la configuración de los discursos y algunos contenidos del área puedan mencionarlas. De hecho, el trabajo con el cuerpo aparece adscrito de



manera directa y tangible en el trabajo del área de Educación Física o en el de Artística, de tal modo que resulta poco probable e interesante para las Ciencias Sociales incorporarlas en tanto, que el movimiento está desterrado de los contenidos y formas en las que se manifiestan los discursos en objetos de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, especialmente en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, donde el trabajo escolar del área está dedicado al seguimiento de la normatividad en clave de producción oral o escrita pero no corporal, pese a que el *ethos* de los estudiantes reclamen en su cotidianidad dicho reconocimiento, más aún si es a través de esas formas de expresión que toman visibilidad muchos de los asuntos trabajados por las ciencias sociales, piénsese por ejemplo en las formas de la cultura, los patrones de poblamiento, los modos de producción, entre otros que entrañan expresiones motrices.

Como puede verse hasta aquí, se ha señalado cuatro asuntos que generan en su interacción y encuentro una serie de tensiones sobre las que se suscita un problema. Esos cuatro asuntos son: el primero alude a las particularidades de un contexto en el cual se encuentra Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, el segundo, presenta al escenario normativo en materia de enseñanza de las Ciencias Sociales como una superficie de producción y circulación de conocimientos para el ejercicio escolar; el tercero, muestra como las prácticas escolares de los maestros de la institución antes mencionada tienen unas prácticas asociadas al cumplimiento de la norma; el cuarto se refiere a las formas y contenidos de las Ciencias Sociales en tanto objetos de conocimiento y objetos de enseñanza. A partir de estos cuatro asuntos descritos, se generan tres grandes tensiones:

La primera está relacionada con los modos en que está planteada la normatividad y las particularidades del Contexto socio geográfico en el cual existe la Institución Educativa



Ciudadela Nuevo Occidente. La tensión consiste en que los documentos normativos que regulan y orientan el ejercicio docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales no deja ver claramente la articulación entre el horizonte teleológico que se prescribe con las formas en que está constituida la cotidianidad de los estudiantes, que en este caso particular tienden a darle un lugar protagónico a las expresiones motrices como punto de inicio y de llegada de sus modos de estar y ser en el mundo. Es decir, la normatividad atiende a unas formas particulares de producción de conocimiento que están ligadas más a los formatos orales y escritos, a estándares y a generalidades que terminan por invisibilizar en el currículo formal otros modos de construir y pensar, en tanto que aunque reconocen la diversidad como una riqueza y potencia del sistema educativo colombiano, no la llevan más allá de su enunciación y reconocimiento como un asunto a mencionar en las aulas pero que finalmente sin su traducción a las formas establecidas no tiene cabida. Más aún si se tiene en cuenta que muchos de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, están atravesados por formas de comunicación que se ligan más al movimiento y a las expresiones corporales, las cuales están relegadas en tanto no aparecen validadas como formas concretas, reales y aceptadas en las que se podría aprender en el área, ya que ello solo está permitido de manera visible y tangible en las normatividades del área de la Educación Física y en Artística.

La segunda alude a la relación entre Contexto socio geográfico de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, y las prácticas de los maestros que enseñan Ciencias Sociales. La tensión que aquí se presenta tiene que ver con que en los maestros en su voluntad y compromiso con lo normativo han diseñado un currículo que atiende a las exigencias allí propuestas, lo cual lleva también a que las prácticas que se privilegian están asociadas a esas formas prescritas. Allí se suscita un asunto particular que pone en evidencia la presencia de los



formatos orales y escritos como el punto de producción, circulación y apropiación de los objetos de enseñanza con los cuales se trabaja en el aula, ocasionando con ello que la existencia de lo corporal en su vertiente de expresiones motrices no se vincule de manera explícita y real con lo que cotidianamente acontece en el aula, pese a que eso mismo irrumpa todo el tiempo en esa relación de traducción que intenta suscitar el maestro entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza. En otras palabras, pese a que de manera latente las expresiones motrices estén todo el tiempo ahí mostrando las formas y contenidos que constituyen el ser y el estar ahí de esos estudiantes, ellas no son tenidas en cuenta como escenarios de producción discursiva sino como elementos accesorios que sólo son vinculados en asuntos concretos y puntuales como los actos cívicos, las ferias, y otros momentos institucionales donde son presentadas como exóticas o como acciones que amenazan la convivencia escolar o el equilibrio del aula.

La tercera se refiere a la relación que se da entre lo enunciado por la Normatividad y la historicidad y actualidad de las Ciencias Sociales. Aquí se presenta una ruptura entre las formas de producción que reconoce lo normativo y las formas de circulación que la producción en Ciencias Sociales suscita en la reconfiguración y actualización de las formas y contenidos de sus objetos. Es decir, si bien la normatividad colombiana plantea de manera vanguardista asuntos que son sustanciales en la discusión científica de las Ciencias Sociales, deja de lado la posibilidad de una reflexión epistemológica juiciosa que reconozca que la reflexión por el cuerpo ha estado presente no sólo como un asunto informativo sino como un objeto de conocimiento sobre el cual muchas de las disciplinas sociales han tejido tramas argumentativas. Asimismo, la reflexión por ese cuerpo en las Ciencias Sociales, no ha desconocido desde finales del siglo XX la necesidad de pensar en sus formas expresivas e incorporarlas en las prácticas de producción de conocimiento, más aún si también ello es llevado al plano de la pedagogía y de la didáctica



donde ha sido más que evidente que desde esas expresiones del cuerpo también se construye el conocimiento. Así entonces, la distancia entre el reconocimiento de las expresiones del cuerpo, especialmente las motrices, y los modos en los que se plantea la producción de conocimiento a partir de la normatividad colombiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, hace evidente que los ritmos y modos de circulación no son simétricos ni están necesariamente a la vanguardia de los desarrollos científicos.

A partir del planteamiento de estas tres cuestiones surge la necesidad de pensar que la relación entre el contexto de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, la normatividad, las prácticas de los maestros en clave de enseñanza de las Ciencias Sociales está vinculada al ser y el estar de los estudiantes que allí transitan y los cuales por sus tradiciones y configuraciones se presentan como sujetos de expresiones corporales que son la condición posibilidad, existencia y funcionamiento de todo aquello que aprenden, obligando con ello al reconocimiento de las mismas como un escenario formativo que no sólo las vincule como asuntos accesorios sino prácticas que al igual que los formatos orales y escritos también puedan ser objeto de la reflexión y la producción de conocimiento en el aula. De tal modo que, las formas y contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales aprovechen la particularidad de los estudiantes y la valide como una herramienta mediante la cual el enseñar y el aprender tengan lugar para no solo construir un discurso del cuerpo sino de la relación que como tal éste tiene con todo aquello que hay en la norma, en los discursos sociales y por su puesto en el ser y el estar ahí de los estudiantes.

Pero, esta tarea de vinculación entre las expresiones motrices, la normatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa



Ciudadela Nuevo Occidente, no es un asunto que se resuelva de manera a priori, requiere pensar de manera puntual y juiciosa:

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué relaciones teóricas se pueden establecer entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín?

Para hacer posible la reflexión en torno a esta cuestión investigativa es necesario plantear un horizonte teleológico.

1.3 Objetivos de la investigación

Como objetivo general:

Plantear rutas de relacionamiento teórico, desde lo didáctico, entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín.

Asimismo, como objetivos específicos:

1. Describir los asuntos más relevantes en términos teóricos que se plantean en la normatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Competencias Ciudadanas, Cátedra de la Paz que guarden relación con el cuerpo.
2. Presentar las formas y contenidos teóricos- prácticos que son necesarios para pensar las expresiones motrices formativas como un escenario de trabajo para las Ciencias Sociales.
3. Definir práctico- teóricamente las posibles formas de articulación de las Expresiones Motrices Formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín en la enseñanza de las Ciencias Sociales.



Luego de plantear este horizonte teleológico sobre una cuestión de orden investigativo como la que acá se enuncia, invita a preguntarse también por ¿Cuál es el sentido de plantear esta investigación?

1.4 A modo de Justificación

El desarrollo de esta investigación cobra sentido en el marco de una reflexión en la que se pone en escena las vivencias de una maestra en formación pos graduada que siempre ha estado atravesada por el movimiento y por las expresiones motrices en las cuales ha contenido su existencia. A su vez, esto la ha acompañado en su ejercicio diario en la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín, donde ha visto con preocupación un cierto olvido con el cuerpo en el área de Ciencias Sociales.

Resulta de este ámbito personal- experiencial otro elemento que configura el sentido de esta investigación y está ligado con el ejercicio mismo de la enseñanza de unos conocimientos que por su naturaleza entrañan prácticas corporales que se manifiestan en expresiones motrices, entendidas estas como “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 la cotidianidad que reviste el ser y el estar de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín está indisociablemente unida a esas expresiones motrices que definen aquello que cada quien es y le permiten la posibilidad de transformación. Sin embargo, el sentido no emerge tan simplemente, más aún cuando a pesar de la manifestación de las prácticas de los estudiantes, las voces autorizadas en forma discursiva- institucional parecen eludirlos en un ejercicio de olvido que es producto de la racionalidad discursiva que habita las tradicionales formas de producción que están validadas en el currículo oficial a través de sus



diferentes dispositivos, que ven las expresiones motrices como asuntos extraños al área de Ciencias Sociales o como un asunto problemático cuando aparece manifiesto en los ritmos del aula de clase, donde como tales ellas no son admisibles por no ser formatos de lo verbal o lo escrito que tradicionalmente se usan en la clase de sociales.

Asimismo, es importante anotar que la producción de sentido que justifica la existencia de esta investigación se inscribe también en un proceso de reflexión académica que obliga a reconocer unos escenarios en disputa que se producen en el encuentro de una teleología normativa que regula la enseñanza de las Ciencias Sociales e intencionadamente pretende el ejercicio particular de un modo de ser, frente a las condiciones contextuales donde como tal esta normativa debe ser apropiada e implementada que de manera asimétrica siempre está proponiendo otras geografías que obligan o que generan conflicto frente a lo que en contexto por naturaleza y forma está latente como superficie de producción y apropiación. Del mismo modo, son las relaciones y constituciones propias de los sujetos que habitan la escuela posibilidades u obstáculos para un ejercicio geométrico y equilibrado entre lo que instituyen las prácticas de los maestros y los modos instituyentes que se dan por el comportamiento mismo que tienen las interacciones entre los sujetos que habitan la escuela. Allí también se hace presente que la relación con el cuerpo genera un escenario polimorfo que termina por subsumir al cuerpo en los formatos tradicionales de lo escrito o lo oral, o termina por distanciarse de manera problemática de él en tanto como expresión motriz no logra ser entendido e incorporado a las dinámicas de producción de conocimiento escolar, por lo que comienzan a ser unas prácticas ruidosas y molestas que solo pueden ser leídas en los discursos de la Educación Física o de la Educación Artística.



El sentido pues de plantear esta investigación no es otro que el de entender como unos espacios en disputa que pretenden ejercer su dominio soberano, pueden ir más allá del conflicto y la disonancia para generar espacios de intersección y anclaje sobre los cuales generar propuestas diferentes en las que esas otras formas de producir el conocimiento escolar tengan lugar en el aula, y permitan por su puesto generar modos del reconocimiento mediante los cuales las formas de producción, circulación y apropiación de las prácticas, conocimientos y saberes sean lo suficientemente amplias para que el movimiento y la transformación no las hagan perecer en el más obvio de los itinerarios y cotidianidades.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



SEGUNDA PARTE: REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2 TODO LUGAR ESTÁ LLENO DE COORDENADAS: DEVELANDO LOS REFERENTES CONCEPTUALES

El ejercicio investigativo aquí propuesto sobre ¿Qué relaciones teóricas se pueden establecer entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín? Necesariamente, es el resultado de búsquedas fijadas no sólo en la sensibilidad del devenir, sino que también está cruzada por las formas de producción de discurso que de manera cercana o lejana se constituyen en una superficie de emergencia para tal reflexión investigativa.

Como prólogo al proceso investigativo se realizó una búsqueda de información que posibilitará un panorama de la literatura existente y la producción intelectual frente al tema y al problema de la investigación. Para ello, se recurrió inicialmente a tres bases de datos libres, Redalyc, Dialnet y ERIC, mediante las cuales se eligieron unos descriptores que tuviesen familiaridad con lo planteado en la pregunta de investigación y por su puesto en los objetivos. En ese sentido, la intención inicial era rastrear los conceptos corporeidad, expresiones motrices y didáctica de las ciencias sociales; sin embargo, dichos conceptos no agruparon significados para los registros existentes en las bases de datos; aun individualizándolos presentaron por ejemplo para el caso de corporeidad como palabra clave, no represento una proximidad al tema de la investigación.

Este primer acercamiento cuestiona el tema de investigación y exige la búsqueda de equivalencias o sinónimos, con la preocupación de perder el sentido de lo que se indaga. Sin embargo, fue necesario establecer parejas de conceptos para hallar posibles relaciones con el tema del estudio.

En las bases de datos se indago con los siguientes criterios de búsqueda utilizando los operadores booleanos AND Y OR que contenían las opciones “Cuerpo en la escuela”, “didáctica de las ciencias sociales”, “Educación para la ciudadanía”, “cuerpo”, “expresiones motrices”. En esta fase fue necesario ampliar la búsqueda de palabra clave a contenido para obtener mayor número de artículos. Asimismo, se estableció como criterio para la búsqueda, la dupla: “cuerpo” y “didáctica de las ciencias sociales” tanto en español como en inglés.

La primera pareja de palabras claves: “cuerpo” y “didáctica de las ciencias sociales” es hasta el momento la relación más significativa en tanto de allí emergen 70 elementos recuperados, los cuales permitieron establecer vínculos y descartar por criterios de inclusión, aquellas publicaciones con pertinencia para la investigación en tanto se constituyen en antecedentes investigativos. Por ello, solo se encontraron catorce publicaciones que dejan evidencia, principalmente, de la preocupación por la necesidad de una educación en el marco de las Ciencias Sociales en tiempos en los que los cambios culturales se constituyen en retos para la escuela y la sociedad en general. De ahí que, el 90% de ellos haga alusión a éste tema en relación a los contextos que producen los estudios. Ejemplo de ello, son tres de esas 14 publicaciones que recogen el espíritu de la discusión:

El primer artículo seleccionado: *Tendencias innovadoras en la formación del profesorado. Una propuesta de intervención aprender a pensar desde el cuerpo* (López, 2004) lo encontramos en español y es una propuesta de intervención relacionada con la formación del profesorado hacia las necesidades que plantean los devenires actuales del mundo y las características de los estudiantes en un contexto que exige la conciencia de la praxis para posibilitar el desarrollo de una conciencia crítica y una postura frente a los cambios culturales propios de nuestros tiempos.



El segundo artículo *Orientaciones curriculares con el enfoque CTS para la educación media: la resolución de problemas socialmente relevantes*(Corchuelo y Catebiel, 2005), es un artículo en español (Colombia) que aborda problemas sociales desde contextos particulares para fortalecer la formación para la participación ciudadana y abrir interrogantes frente al cuerpo en relación al deporte, tras los hallazgos de dopaje en los deportistas de alto rendimiento y ante las altas tasas de anorexia y de bulimia. En este trabajo se aborda al cuerpo desde una perspectiva de salud y el deporte.

Uno de los estudios seleccionados y que quizá presente la relación más significativa con el tema de investigación es: *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*(Páez, 2009); donde se muestra que desde la experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo, es una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; y que la experiencia del juego en los niños y niñas escolares, se constituye como una opción de formación en la interacción “no violenta”, en tanto hace posible la inmersión en un mundo nuevo en donde el otro, incluso el extraño, y donde puede interactuar con sus pares. Además, se dejan algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro maestra en la formación de los niños y niñas.

Después de este primer acercamiento, puede verse que en la revisión de las publicaciones que arrojo la búsqueda; es evidente que el tema del cuerpo en relación a la didáctica de las Ciencias Sociales y más aún en el marco de las Expresiones Motrices Formativas, es un tema poco abordado y se encontró en los artículos mayor alusión a la educación para la ciudadanía. De esta forma queda evidenciado en esta primera revisión, que aquello por lo que indaga la investigación constituye una ausencia en el campo académico. Pues, si bien se hace referencia al cuerpo, básicamente es desde los discursos de la educación física propios de la motricidad y



desde la salud en relación a temas como la anorexia y la bulimia. De otro lado, también se lo encuentra asociado a las sensaciones y sentimientos lo que para nuestro interés es un campo reducido para la discusión. En razón de ello, la reflexión por el cuerpo es utilizada como una acepción que obedece al campo administrativo y hurga además en los terrenos del derecho; por ello puede asociarse con otros temas. Interesa aquí entonces desbordar la discusión y propiciar que el tema emerja en los discursos asociados a la didáctica de las Ciencias Sociales, en lo relativo al campo escolar.

Cabe anotar que, el interés central de este proceso investigativo es: Plantear rutas de relacionamiento teórico, desde lo didáctico, entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín. Por lo que el foco de análisis teórico-conceptual se ha centrado en revisar las producciones académicas que han indagado por la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco del trabajo con el cuerpo y las Expresiones Motrices Formativas. Sin embargo, cabe anotar que, la elección de este concepto emergente de Expresiones Motrices Formativas, entra en contacto con conceptos como motricidad, prácticas corporales, corporalidad, expresión corpórea, manifestaciones corporales que han sido objeto de una amplia y agitada discusión en la enseñanza de la educación física y además han trasegado el campo semántico de disciplinas como la sociología, la historia, la antropología, al punto de volver problemática cualquier discusión entorno a la formación del cuerpo en la escuela y en la vida cotidiana, tal y como puede apreciarse en trabajos como el de Henri Lefebvre “Crítica de la vida cotidiana”, Norbert Elias, Pierre Paralebas, entre otros.

Luego de esta revisión se amplió el horizonte de búsqueda y se logró establecer que si esta investigación pretende:



1. Describir los asuntos más relevantes en términos teóricos que se plantean en la normatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Competencias Ciudadanas, Cátedra de la Paz que guarden relación con el cuerpo.

2. Presentar las formas y contenidos teóricos- prácticos que son necesarios para pensar las expresiones motrices formativas como un escenario de trabajo para las Ciencias Sociales.

3. Definir práctica y teóricamente las posibles formas de articulación de las Expresiones Motrices Formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es evidente que tres grandes elementos sustanciales deben ser abordados: el primero, está relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto es a través del abordaje del espacio geográfico que se puede comprender las formas y contenidos que, desde lo normativo, lo cotidiano y lo escolar, trasiegan los modos de producción y apropiación de los saberes y conocimientos que transitan en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín. El segundo, alude a la discusión sobre el cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto marco escenario de encuentro entre conocimiento curricularmente antagónicos, de tal modo que allí se puedan ver las formas y contenidos que dicha relación ha construido para la reflexión en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El tercer, elemento de orden conceptual que se presenta para la reflexión de esta investigación corresponde al concepto de Expresiones Motrices Formativas y sus configuraciones semánticas y semióticas que le dan sentido a su naturaleza conceptual y que llevan al ejercicio analítico sobre el cual tejer el relacionamiento entre lo instituido y lo instituyente que se problematiza en esta investigación.



2.1 Enseñar Ciencias Sociales: un acercamiento desde la didáctica de la geografía, para pensar el espacio geográfico

Al revisar la amplia literatura que se ha producido en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero en especial en lo que a la didáctica de la geografía corresponde, puede verse que la reflexión por el espacio ocupa un lugar central en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en los niveles básicos, medios y superiores de la educación. De ello da cuenta, inicialmente, en su reflexión Capel (1981), en Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía, al poner de manifiesto el interés estatal y de la escuela en formar a los ciudadanos en los asuntos espaciales como condición primigenia del desarrollo de los conocimientos sociales que orientarán las acciones.

Asimismo, también en Dominguez (2004), Didáctica de las ciencias sociales, se retoma la reflexión sobre la necesidad de formar en los conocimientos sociales de tal modo que los educandos puedan acceder no solo a la tradición de la cultura de la cual son herederos sino que también puedan proponer formas de transformación y construcción de lo social. Para este autor es indispensable la didáctica de las Ciencias Sociales como escenario privilegiado en el espacio escolar.

Igualmente, para Sobejano (2002), Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales, enfatiza tanto como los otros dos autores en las posibilidades que ofrece la enseñanza de las Ciencias Sociales para construir una sociedad que responda a los desafíos y necesidades que por efecto histórico se le van presentando. Esto también está relacionado con el llamado que realiza Benejam (2002). En Las finalidades de la educación social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, donde pone de manifiesto que no se puede realizar un proceso de



formación de los sujetos que no esté articulado al desarrollo de unas habilidades y conocimientos que desde lo social permitan la lectura de lo que se es, en tanto particularidad, pero también en su relación con otros y con el entorno. De hecho, esto también aparece claramente esbozado por Cely y Zambrano(2010), en El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía, donde se muestra que hay una indisociable relación entre el espacio y la cultura como un escenario de aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero en especial de la geografía.

Por otra parte, un elemento recurrente que puede ser ejemplificado con los aportes de Gutiérrez(2011), en El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, muestra que la relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y los modos de construcción de pensamiento están presentes en la educación de los sujetos en la escuela, como condición de la formación.

Pero cabe anotar, que esta enseñanza de las Ciencias Sociales en clave didáctica se presenta para efectos de esta investigación articulada a la reflexión sobre el espacio geográfico en tanto, esto entraña una disposición y construcción del espacio que llevan al desarrollo de saberes y conocimientos sobre lo espacial que integran las demás esferas de la existencia. Esto aparece claramente expuesto, a través del representativo trabajo que realiza Estébanez (1986). Tendencias y problemática actual de la geografía, donde señala no sólo los desafíos y posibilidades de la geografía en la escuela sino las formas y contenidos mediante los cuales se ha constituido el discurso escolar sobre el espacio, al punto que o bien ha sido visibilizado u borrado del currículo. Un asunto que puede verse en el trabajo que realiza Aparecida (2011). A Geografía escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. En donde en un análisis comparado evidencia la tendencia en muchos países de América Latina al relegamiento de la geografía en la escuela.



Sin embargo, también existe una creciente preocupación en el ámbito académico por generar reflexiones sobre el lugar y la enseñanza misma de la geografía, al punto que publicaciones como la de Calaf (1997), muestran que se vuelve central en términos conceptuales el abordaje del espacio geográfico en sus diferentes acepciones. Allí se destacan los trabajos de Bozzano (2009); Gurevich (2008). Asimismo, este espacio geográfico es presentado de maneras diversas a través de los trabajos de Pulgarin, R. (2007). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales, que en conjunto destacan la necesidad de procesos escolares en el marco de la enseñanza de la geografía en tanto está es indispensable para la construcción de conocimientos y habilidades tales como las cartográficas, que son resaltadas por García, O.J. (2001).

Asimismo, es importante poner de relieve que como lo señala Benjumea, M. (2009). En: Elementos constitutivos de la Motricidad Humana, puede “visualizarse que la sociología, sobre todo con los aportes de la sociología del cuerpo (Le Breton, 2002) y el enfoque de género, y con autores como Goffman (1959), Elias (1990) y Bourdieu (1989) brindan elementos para entender que las prácticas sociales están traspasadas en todos los sentidos por el cuerpo, y que la forma en que nos movemos en el mundo expresa lo que somos socialmente y por lo tanto demuestran, por ejemplo, distinción (como en Bourdieu), o un estigma (como en Goffman). Es decir, la sociología se viene preguntando en forma creciente por el sujeto con cuerpo, lo cual lleva a reconocer que se trata de un sujeto que se mueve intencionalmente bajo unos códigos de contexto cultural y de los cuales a su vez es representación, es decir, en un sujeto que se mueve en relación con el contexto”(Benjumea, 2009: 82), lo que de inmediato encuentra conexión con lo geográfico en tanto que delimita su reflexión a los aportes más recientes de esta disciplina y sobre todo los relacionados con la geografía humana y más específicamente con la geografía

subjetiva, buscando las posibles conexiones con la motricidad. Benjumea expresa que “a pesar de esa amplitud que conlleva la geografía humana, los relacionamientos que llevan a encontrarle sintonía con lo concerniente a la motricidad se establecen con el concepto de espacio geográfico. Este concepto ha cobrado una importancia sin precedentes en los últimos años, incluso, como lo expresa Delgado (2003): “algo común en las ciencias sociales de nuestro tiempo es el reconocimiento de la importancia del *espacio y la espacialidad* de todos los fenómenos, sistemas y procesos sociales”; y autores como Wallerstein (1998) celebran su “descubrimiento” para las ciencias sociales”. (Benjumea, 2009: 82).

Cabe anotar que, en el marco de estas reflexiones el centro sobre el cual están articuladas para esta investigación, es el concepto de espacio geográfico que se construye desde el legado teórico del profesor Milton Santos, especialmente en los textos: Santos (1996); Santos (1995); Santos (2000).

2.2 Enseñar Ciencias Sociales: un acercamiento desde una reflexión por el cuerpo

En la revisión sobre la discusión sobre el cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra una amplia literatura, en donde se destacan algunos trabajos representativos de las tendencias allí ubicadas. Es el caso del trabajo realizado por Gallo (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, en donde se presenta una reflexión sobre lo que ha sido la historicidad misma de la enseñanza del cuerpo y lo corporal en occidente, de tal modo que se pone en evidencia modos particulares de las orientaciones establecidas para tal fin, dejando ver con ello las formas y contenidos que ha adquirido dicha educación del cuerpo en la escuela.



Asimismo, otro elemento sustancial que se presenta en esa reflexión por el cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es el expuesto por López(2014), El sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación, en el que se presentan asuntos sustanciales de la historia de la educación del cuerpo, especialmente en Colombia bajo estrategias de higienización que han llevado a concebir la teleología misma de esta acción educativa en una perspectiva médica y singularizante, pero que destaca la necesidad de su lugar en la escuela.

Particularmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con el cuerpo, un trabajo como el de Aguilar (2007), Los procesos volitivos y su importancia en el diseño de estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje significativo de las ciencias sociales, muestra el lugar que la educación del cuerpo tiene en la escuela en el área de Ciencias Sociales, pero también en esa ausencia le apuesta a la construcción de escenario que hagan posible ese dialogo al menos desde la implementación y diseño de unas estrategias didácticas.

Igualmente, un trabajo como el de Hincapié (2012), Fragmentos antropológicos de la nación imaginada formación y literatura, muestran cómo se puede producir una reflexión en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales que tenga en cuenta el trabajo con el cuerpo de tal modo que este se constituya en un escenario de construcción y reflexión. Este es un asunto que también aparece expresado en el trabajo de Ochoa (2014), La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante: un referente a la evaluación formal y la enseñanza, en el que se muestra los modos en que el cuerpo y la acción que lo acompaña inciden en esa interacción que se produce en el aula por parte del maestro de Ciencias Sociales.

Como puede verse estos son algunos de los trabajos más representativos que han vinculado esa relación entre el cuerpo y la educación, el cuerpo y la enseñanza de las ciencias



sociales. Sin embargo, esta última dupla no es muy significativa, puesto que como se ha venido señalando una de las grandes ausencias en la escuela y en las reflexiones académicas por el uso del cuerpo y la formación corporal en la escuela en el área de Ciencias Sociales es más que evidente.

2.3 El concepto de Expresiones Motrices Formativas

Al revisar la producción bibliográfica en esta materia se encuentra que el concepto de Expresiones Motrices Formativas hace parte del desarrollo intelectual propuesto por la profesora Rubiela Arboleda quien, a través de una serie de publicaciones, entre ellas dos libros muestra las formas y contenidos de este concepto. Por tal motivo, en el siguiente apartado donde se desarrollan las apuestas conceptuales de este trabajo se hará una presentación amplia de este concepto para ilustrar un poco más las apuestas desarrolladas a lo largo de la investigación.

2.4 Las apuestas teórico conceptuales

Como pudo apreciarse en el apartado anterior, existe una amplia literatura sobre los conceptos abordados y que han orientado la investigación. Sin embargo, en la lectura de estos referentes se ha optado por centrar la atención en unos particulares que atienden a la ontología misma sobre la que se ha tejido la investigación misma, en tanto suscitan un escenario amplio y diverso para la reflexión.

2.4.1 Las Expresiones Motrices Formativas

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. Asimismo, 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 reinterpretación 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 coordenada 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, en el escenario escolar cuando se enseñan las Ciencias Sociales en clave del espacio geográfico.

2.4.2 El espacio geográfico

Siguiendo a Milton Santos (2000), el espacio geográfico es condición de posibilidad, de existencia y funcionamiento de la técnica, la cual es leída como una categoría autónoma del pensar histórico, en tanto ella, entraña una tecnomorfología, es decir, habla de la ocupación de las infraestructuras técnicas informacionales que se dan a partir del uso de las máquinas. Asimismo, en el espacio hay una relación indisoluble entre las técnicas de producción y las técnicas de organización que hacen que se produzcan unos estilos de vida en el que la relación con los instrumentos de trabajo definen el sentido y la forma en que es y está una sociedad.

En este sentido, para Santos (2000), la técnica, asunto que define al espacio geográfico, se constituye en un medio en sí misma que entraña en sí misma una relación con los objetos los cuales definen todo el funcionamiento de la misma en tanto actividad técnica. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica es el punto de encuentro entre el medio geográfico y el medio técnico en hay una relación recíproca entre los objetos y el entorno. Planteado de este modo, el espacio geográfico es un fenómeno histórico que revela las condiciones de creación, existencia y



funcionamiento del objeto técnico. Por ello, el espacio geográfico se constituye en un híbrido compuesto de formas contenidas que están habitadas por una serie de objetos que se organizan y funcionan según las lógicas de uso que los engendran y que los reactualizan mediante las prácticas.

Asimismo, el espacio geográfico en la perspectiva de Santos (2000) se define desde su relación con el tiempo en tanto que la técnica esconde una teoría del tiempo en la que los objetos técnicos son materializados como sustratos del tiempo y formas de la existencia contenidas en las estructuras que los hacen visibles y tangibles. De este modo, el espacio geográfico aparece como un conjunto de flujos y fijos, los primeros son el resultado de las acciones que se instalan en los fijos; los segundos permiten modificar las acciones, que llevan a la constitución de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Los sistemas de objetos condicionan las formas en que se dan las acciones, en tanto traducen de forma material aquello que les dio origen, es decir, que son elementos del mundo exterior que llevan en su naturaleza una complejidad funcional y estructural mediante la cual se forman conjuntos de objetos y condiciones para la existencia de las acciones. Los sistemas de acciones por su parte, crean y modifican los objetos en tanto son acción e intención, que puede materializarse a través de los objetos y producir sistemas de prácticas mediante las cuales lo que se dispone y contiene al espacio geográfico se mueva, permanezca o transforme.

Teniendo en cuenta lo hasta acá planteado por Milton Santos (2000), el espacio geográfico estaría atravesado por las intencionalidades, que se entenderían como la presencia de las cosas en las cosas, en tanto trayectorias espacio- temporales de la materia que reflejan la propia acción humana que no es solo acto como acción sino también relación intencional en la que se configura el espacio como resultado de las acciones actuales que hoy le atribuyen su



dinamismo y funcionalidad, es decir, que expresa una síntesis entre el contenido social y las formas espaciales que engendra en tanto sistema de valores en transformación. En otras palabras, el espacio geográfico en esta propuesta de Santos se presenta como un híbrido entre los sistemas de acciones y los sistemas de objetos que guardan una relación contradictoria pero recíproca en la definición de lo que los sujetos son, tiene, hacen y crean.

De este modo el espacio geográfico para efectos de esta investigación, serían todos aquellos sujetos, procesos y materialidades mediante las cuales se producen en los formatos del tiempo, el espacio, la cultura, la economía lo que constituye a las sociedades y a sus entornos como un todo continuo que solo está separado por el tipo de proceso que lo engendra pero que no está lejano del otro en tanto es en su relación donde se definen.

2.5 La construcción de sentido investigativo a partir de estas elecciones teóricas

Pues bien, las elecciones aquí realizadas para la investigación tanto en la perspectiva de Rubiela Arboleda y el concepto de Expresiones Motrices Formativas, como la de Milton Santos y el concepto de Espacio Geográfico tienen implicaciones que es necesario visibilizar:

En un primer momento, cuando en la investigación se describen los asuntos más relevantes en términos teóricos que se plantean en la normatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Competencias Ciudadanas, Cátedra de la Paz que guarden relación con el cuerpo. Es evidente que dicho análisis se hace a partir de una concepción del cuerpo amplia que está cruzada por los atributos que se describen de las Expresiones Motrices, y que incluyen todos aquellos elementos teleológicos y praxeológicos que explican en el marco del tiempo, el espacio, la cultura, la economía y la política que significa hablar del cuerpo. Es decir, a través de este concepto que es amplio y no reduccionista de lo que el cuerpo y sus expresiones entrañan, hace posible una



lectura diversa sobre lo que puede estar invisibilizado por el malentendido o por una perspectiva del cuerpo que no tiene cabida en las Ciencias Sociales y su enseñanza porque suele estar del lado del movimiento y como tal se circunscribe al ámbito de la Educación Física.

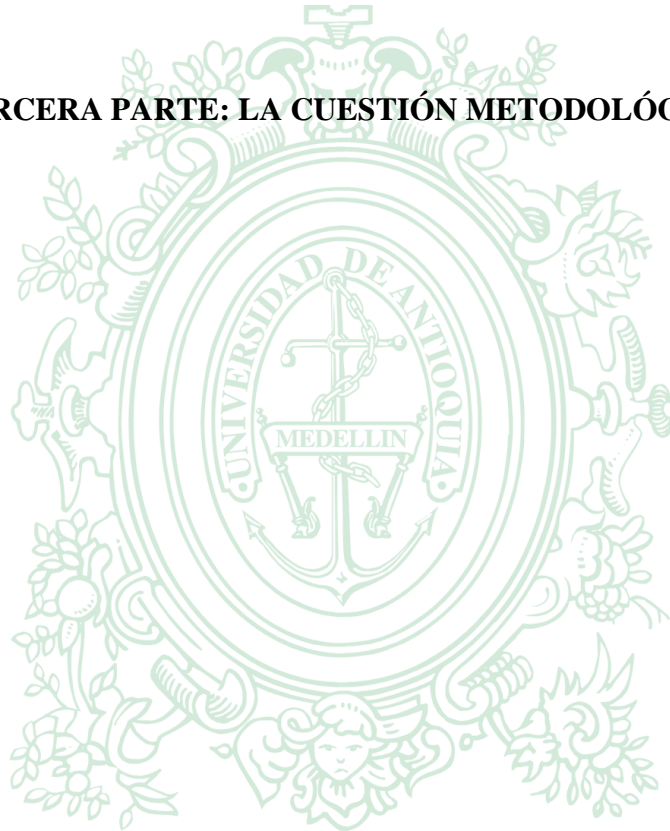
En cuanto a la perspectiva espacial propuesta por Santos, allí podrán examinarse asuntos que en apariencia no contienen nada de lo espacial, pero que en esta perspectiva permite abrir el espectro analítico, donde el cuerpo puede ser leído en tanto punto de intersección entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que definen al espacio geográfico como forma y contenido del cuerpo dicho, pensado, y actuado.

En un segundo momento, en el ejercicio de presentar las formas y contenidos teóricos que son necesarios para pensar las expresiones motrices formativas como un escenario de trabajo para las Ciencias Sociales, la perspectiva asumida desde Rubiela Arboleda permite acercarse a un nuevo tipo de gramática en el que los sentidos de las Expresiones Motrices Formativas siendo corporales están indisolublemente unidas a las formas y contenidos de lo social y por ende se vuelven también objeto de ellas, más aún en el espacio de la producción del conocimiento escolar. En este mismo sentido, la perspectiva de Milton Santos estaría en consonancia, en tanto lo que el espacio geográfico entraña es una posibilidad de comprensión que une lo corporal en su exterioridad, pero siempre en el marco de la interioridad de la que es subsidiaria.

En un tercer momento, al definir teóricamente las posibles formas de articulación de las expresiones motrices formativas que habitan las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ambas perspectivas de trabajo propuestas por Arboleda y Santos permiten un diálogo de saberes en el cual aparecerán esas rutas y estructuras sobre las cuales tejer lo que aquí se pretende.



TERCERA PARTE: LA CUESTIÓN METODOLÓGICA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3 NO HAY ESPACIO SIN RUTA Y SIN TRAYECTORIA

3.1 Perspectiva Metodológica

Al plantear formas de relacionamiento teórico entre la enseñanza de las ciencias sociales, las expresiones motrices formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín, 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 ciencias sociales 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, y la enseñanza de las Ciencias Sociales 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 y la enseñanza de las ciencias sociales, 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 y estudiantes pueden ordenar sus recuerdos convertirlos en memoria y dotarlos de sentido tanto como expresiones motrices formativas en clave de espacio geográfico, 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, 2007). 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, 1995). “En otras palabras: no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo. Debo verme como otro” para comprenderme.

En este sentido, “La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una “mediación ficticia” que permite comprender el mundo, su mundo” (Bárcena y Melich, 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

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, 2007). Por eso, la auto interpretación 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 la enseñanza de las Ciencias Sociales, en clave de espacio geográfico, como modo traducido de la experiencia espacial que habita a los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente. 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 y los estudiantes 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 al Espacio Geográfico 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 y los estudiantes en los procesos que a lo largo de estos años han acompañado el estar y el ser ahí de ellos en la institución educativa.

Por otra parte, 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.

3.2 Participantes- Narradores

En esta investigación los participantes que nos permitieron registrar en voz y texto sus relatos fueron los estudiantes. Aunque algunos profesores también participaron, no dieron autorización para mencionarlos o registrar sus relatos. En razón de ello, los registros con los cuales se dan a conocer los participantes de la investigación, se presentan a continuación con la



expresa autorización de sus protagonistas y padres de familia que no objetaron la inclusión de los nombres de los estudiantes en este trabajo.

Dulce: Es una joven de 18 años que se caracteriza por su alegría, disposición para participar en distintas actividades en clase y escolares en general. Aunque es relativamente recién llegada a la institución se ha relacionado fácilmente y no tiene dificultades de convivencia.

Dulce: pues yo en mi lo veo normal porque yo sé que no creen en lo que yo creo ni tampoco pues practican lo que yo practico yo a veces si quisiera pues cuando estaba más chiquita si yo si me acomplejaba que se sentía tener una falda más cortica o unos chores pero ya con el tiempo uno va madurando y ya es normal y uno ya ve cosas...o sea yo eso lo comparto con ellas: como le queda de linda, porque son muy lindas pero no, ya me acostumbre a mis faldas largas o a mi blusa, si me entiende.

A: Y tu llegaste acá a la Ciudadela ¿por qué?

Yo vengo de un barrio que se llama Carambolas era casa propia era muy grande la casa, una casa finca, se nos cayó por un... por efecto pues invernadero vivíamos en mitad de dos cañadas entonces se nos se fundió la casa entonces nos sacaron pues ayuda humanitaria nos pagaron arriendo, vivimos en Anda Lucia la Francia 5 años y de ahí nos salió esta ayuda acá, un subsidio de casa yo vivo en Cantares IV y si...

D: Hay una cosa muy interesante como fue ese paso de vivir en una casa grande me imagino a vivir un apartamento eso como los impactó a ustedes.

Pues en ese momento... pues yo no estaba pus tan acos... pues o sea yo o nací ahí, yo crecí ahí desde un añito hasta los 12 años yo viví en esa casa, esa casa era una casa, vea yo les describo, tenía una cocina muy grande un baño en el que uno se baña y el bañodonde uno hace



sus necesidades eran aparte, era “baldosada”, tenía cuatro piezas dos salas dos comedores un patio grande un palo de naranja, de mandarina, de café, cebolla, tomate la mata pica pica con la que mi mama nos pegaba risas

Que más... entonces era muy grande, la casa queda en todo el centro y al otro lado había casas, era como era en dos cañadas el agua se fue dentro pues ahí; y pues si ya cuando me fui a la otra casa también era un poquito grande, y ya en este apartamento pues no... es que es muy distinto un barrio a un apartamento entonces o sea yo cundo... a mi normal.., cuando yo me fui de por allá no era por la casa ni nada sino mis amistades mis amigo yo en la casa pues a mi papá si le costó mucho construirla y todo pero uno no pensaba eso sino como ¡mis amigos, el colegio! Entonces si... Pues a mí no me dio tan duro sino fue por las amistades.

A: ¿Hace cuánto estas acá?

Aquí ya hace dos años, acá en ciudadela.

A: ¿Y fue muy dura la adaptación?

No a mí no... Yo me gasto como, mi forma de ser es muy nos s muy así entonces muy fácil yo relacionarme así entonces muy fácil yo relacionarme con los demás y hacerme amigos entonces no me dio tan duro, pero si me doliódejar a mis amigos de 5 años que ya compartía con ellos que aprendí tantas cosas que con ellos con fue que yo desarrolle ésta personalidad entonces si fue duro pero no que ahora me afecte no fue fácil.

Nicolás: Es un joven de 19 años. Suele cuestionar lo establecido y los contenidos que se imparten en las clases, es propositivo y suele aburrirse cuando las situaciones no llenas sus expectativas.

Tiene características de liderazgo, es crítico y es espontaneo. Es auténtico.

Generalmente se le ve rodeado de otros estudiantes, no necesariamente compañeros de grupo.



Para este año se le ha visto relativamente intermitente por su trabajo, lo que lo hace que no participe de espacios a los que es convocado como representante de los estudiantes.

Reconoce su consumo de SPA (marihuana)

Nicolás: Mi mamá viene de Segovia, mi papá es de Cisneros... Ummm vivo solo con mi mamá toda la vida, eh yo creo que por ser del pueblo mi mamá es muy conservadora y como yo me críe aquí yo si soy muy liberal entonces chocamos mucho en esos...

D: ¿Por qué?, un ejemplo.

Por qué... uummm... haber, en que, en que... la salida en algunas cosas claro que yo, yo ya tengo 19 años y como también trabajo, tampoco me dicen pues mayor cosa; por ejemplo, los *piercing* los tatuajes, eso para mi mamá era un martirio yo en algún momento le dije que yo quería tatuar y me dijo usted no va a hacer eso, yo nunca le voy a pagar eso” no sé qué... entonces es como esa.... Como lo que dicen que los tatuajes son malos lo que dicen en la iglesia que eso es malo que en la biblia dice no se raye el cuerpo que es templo de Dios, entoes... por otro lado yo no soy así que pegado así de la religión ni nada de eso, en cambio mi mamá si la criaron que casi todos los das pa misa.

Julieta: 15 años. Es una joven delicada y dedicada en el estudio, es prudente y colaboradora. Le gusta participar en actividades escolares desde un perfil tranquilo. Tiene un alto grado de aceptación en su grupo.

Julieta: Yo siempre he vivido con mi mama antes vivía con mi hermana, pero ya no. solo somos ella y yo el entorno en el que vivimos todo es muy callado excepto si ella está un domingo la música no puede faltar nooo, mi mamá escucha vallenato como es la música pa planchar, si pone emisora los que suene en la emisora.... Yo soy católica y a me parece muy bonito porque



Yo la he visto ella vestirse a como se visten hoy en día, me perdona la expresión, pero salen como si fueran a regalar....

Mi mana es de aquí de Medellín, nosotros vivimos en varias cosas de hecho todas muy grandes, cuando salió del subsidio decidimos separarnos, pero por mi abuela para que no se quedara sola...

Alegría: 15 años. Es una joven líder, enérgica, espontánea y carismática; se preocupa por su rendimiento académico, es buena compañera, sencilla y auténtica.

Tiene facilidad para entablar conversaciones con sus pares, docente y directivos.

Alegría: bueno y vivo con mi mama y mi hermanito mi mama nació en Cali o en Barranquilla no se risas ella cuenta que la trajeron cuando era bebecita mi papa nació en Puerto Berrio yo siempre he vivido con mi mama, mi papá y mi hermanito, pero hace ocho meses mi papá murió entonces ya vivo con mi papá y mi hermanito (suspiro). Mi mamá también pertenece a la religión cristiana todos vamos a la iglesia, pero yo veo las cosas desde otro punto de vista yo no me apego tanto a las cosas de la iglesia pues yo e que tienen muchas cosas de verdad, pero hay otras que entro a contrariar muchas veces de la iglesia yo también uso falda vestido y todo, pero pantalones también, no es que siga muy bien lo de la religión lo que pienso que está Bien lo hago si no, no.

En mi casa todos somos muy alegres yo soy muy extrovertida yo soy como la que pone la alegría en mi casa y mi hermanito entonces tengo un gato y un perro son como la felicidad de la casa... y nosotros vivimos por acá hace como tres años, cuatro años vamos a cumplir, yo antes vivía en una casa tipo como le dirían por acá ranchito se llamaba Altos de la Virgen...

Matías: 14 años. Es un joven activo y alegre que le gusta participar en todos los programas que se desarrollan en la institución, tiene un perfil de líder, es amable y colaborador.



Matías: bueno ya todo el mundo conoce mi nombre, yo nací acá en Medellín en la Clínica Soma. Mi papá es de Apartadó y mi mamá también mi papá se fue a vivir a Barranquilla por cuestiones de trabajo luego volvió y se encontró con mi mamá, se siguieron encontrando y entonces después ahí nací yo luego a un año nos fuimos a vivir Barranquilla allá vivimos 2 años de ahí nos vinimos para Medellín luego por cuestiones de trabajo otra vez lo mandaron para un pueblo que se llama Vegachí allá vivimos 6 años muy bacanos un pueblo muy amañador, muy dulce si digo muy dulce porque es panela al 100... Y que más... Mucho calor

Mi hermanito también nació aquí en Medellín en la Clínica los Ángeles que más... Nosotros llegamos aquí porque cuando vivíamos aquí en Medellín vivimos nosotros vivíamos en Moravia y allá en Moravia destruyeron todo eso, entonces nos dieron esta casa, en la Montaña, Ya llevamos acá viviendo 2 años.

Andrés: 16 años. Es un estudiante alegre con un perfil persuasivo hacia sus compañeros de grupo, por lo general presenta bajo rendimiento académico.

Participativo en el campo deportivo.

Andrés: Yo vivo con mi mamá y mi hermanita, mi mamá es de Barbosa y mi papá también y yo soy de aquí. Casi toda la vida he vivido solamente con mi mamá y mi hermanita, pues mi papa fue prácticamente como el donante de espermatozoide por decirlo así, el nunca respondió por mí ni por mi hermanita pues yo viví con él cuando estaba pequeñito, luego mi mamá que do embarazada y nos vinimos para Medellín, después vivimos con un tío y una tía y una prima de ella y la prima de ella nos cuidaba cuando éramos pequeños y pues...

Yo también soy de la iglesia de ella, yo voy allá y si...

Y si qué, pues te sentís cómodo.



Pues sii... porque haber eso..... tal vez unos dices mucha gente dice que pena ser cristiano tiene que vivir de cachaco y falda, yo no me gusta ir de chachaco antes si ya no, nunca me ha gustado ir así, dizque muy elegante pero no me gusta...

3.3 Las herramientas de la investigación

Teniendo en cuenta el enfoque biográfico- narrativo antes mencionado, sin embargo, es importante precisar las herramientas utilizadas:

1. Entrevista biográfica: en donde el objetivo principal, es suponer “un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.159).

2. Fotografías: a través de estas es posible volver a la memoria y al olvido, a la vida y a la muerte, se convierte en la herramienta que permite regresar al recuerdo, además que es posible la descripción y con ella los sujetos “expresan el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar”(García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p.81).

3. Conversatorio: Herramienta de investigación en la que el diálogo entre el investigador y los sujetos permite crear un “escenario de reconocimiento de las diferencias y las experiencias en torno a una temática específica” (López, Montenegro y Tapia, 2005, p. 50).

4. El microrrelato: Es un relato corto que permite reconocer un inicio, una trama, un desenlace, es una herramienta que se ha desarrollado en la educación como recurso para la enseñanza de la literatura. Conocido también como mini cuento, minificción o relato corto, el microrrelato se utiliza para la comprensión de un texto literario que los estudiantes van reduciendo cada vez más, sin perder su sentido original a fin de crear textos partiendo de imágenes o de experiencias personales (Mesa, 2011, p.126).



En el caso del microrrelato se les solicitó a los participantes narrar un hecho que tuviera las siguientes características:

1. Experiencias en las cuales su cuerpo y lo que con el hacen marcaran asuntos significativos en la escuela, en el aula, en la familia.
2. Experiencias que quisieran ellos tener o hacer posibles en la escuela y con el cuerpo para enseñar y para aprender.
3. Momentos más significativos de la relación del cuerpo con las Ciencias Sociales.

El objetivo del microrrelato era poder ahondar un poco más en la relación entre las ciencias sociales y el cuerpo, poniéndonos en el lugar de espectadores y actores, como lo plantea Hannah Arendt, a su vez su desarrollo permitiría reconocer aquello en común, lo político de los relatos y las experiencias. Esta herramienta fue retomada de la tesis doctoral de Alejandro Mesa (2011, p. 126) profesor de la línea de investigación a la cual está adscrita esta investigación.

Las herramientas utilizadas desde el enfoque biográfico- narrativo, nos convocan a pensar en la posibilidad de narrar al cuerpo en la escuela, de des-naturalizar, des-pensar, des-razonar, el conocimiento que allí mismo se ha naturalizado como válido, este enfoque pone la experiencia en el lugar de lo que acontece no sólo con estudiantes, sino con otros actores de la comunidad educativa, su potencia para esta investigación se argumenta justamente en que este enfoque nos permite comprender “los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y-sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.19).Y a su vez, nos trae al escenario de la escuela, la emergencia de las ausencias en torno a la sexualidad y la subjetividad política.



3.4 Producción del análisis

Analizar las narrativas de los maestros y estudiantes, desde categorías como cuerpo, ciencias sociales, expresiones motrices, fue un proceso que como plantea Strauss y Corbin (2002), responde a la pregunta “¿Qué pasa aquí?” (p.124), qué pasa en la escuela frente a estas categorías que a su vez buscan comprender la experiencia relacionada con problemas, situaciones, necesidades y ausencias de lo que aquí nos ocupa: las expresiones motrices formativas y la enseñanza de las ciencias sociales.

Para los autores anteriores las categorías significan “la representación de fenómenos que podrían nombrarse de manera diferente, dependiendo de la perspectiva del analista, el enfoque de la investigación, y (lo más importante) el contexto de la misma” (Strauss y Corbin, 2002, p.125).

Partiendo de la definición anterior es que las tres categorías mencionadas fueron asumidas como ruta inicial en lo metodológico y lo teórico, porque eran un lente desde el cual era posible dar cuenta de los objetivos que persigue esta investigación, además su uso iba emergiendo, en las narrativas de maestros y estudiantes respondiendo a similitudes, diferencias y extensiones entre ellas mismas.

Gracias al desarrollo metodológico, los antecedentes y lo teórico, se fue observando como esas extensiones en cada encuentro con maestros y estudiantes, conllevo a plantear subcategorías como: movimiento, motricidad, geografía, espacio, historia, con estas subcategorías se han delineado algunas características de las categorías iniciales, además fue surgiendo en las narrativas formas diversas de ver como las expresiones motrices formativas son una construcción en constante movimiento, más aun cuando se piensan en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, en clave de espacio geográfico.



El análisis de las entrevistas, los microrelatos y el conversatorio se echó a andar y en ese recorrido fue utilizado el microanálisis desde el cual es necesario leer y releer las narrativas para interpretar los datos conferidos a ellas, el microanálisis requiere de un reconocimiento cuidadoso y minucioso de cada palabra que utilizaron los maestros y estudiantes desde sus experiencias, en éste:

Se hallan dos aspectos principales del análisis: los datos — sea el recuento que los participantes hacen de acontecimientos o acciones según los recuerdan — o textos, observaciones, vídeos y artículos semejantes recopilados por el investigador, y b) las interpretaciones de los observadores y los actores de esos acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. También hay un tercer elemento: la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos (Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Los tres aspectos a los que hace referencia el microanálisis, se fueron conjugando en cada párrafo tomado como unidad de análisis, para encontrarnos con algunas categorías emergentes: vulnerabilidad, lo político, lo común, transformación, performatividad, todas ellas expresiones ausentes en algunos discursos hegemónicos sobre sexualidad en la escuela, el que emergieran permitió no solo ahondar en los objetivos, si no que obligo a encontrar otros lugares de producción de sentido de este trabajo, pues la performatividad por ejemplo llega como ese lugar en donde es posible pensar desde lo normativo como se construyen los modos de producción de sentido en torno a las ciencias sociales y las expresiones motrices formativas.

3.5 Para el procesamiento de la información

A cada estudiante y maestro se le asignó un código con el objetivo de identificarlos entre ellos mismos y de entre sus estudiantes, además las categorías fueron diferenciadas con un color



específico, el cual me permitía abordar cuidadosamente y minuciosamente los datos que surgían de las narrativas.

En un análisis con Excel se hicieron visibles relaciones entre lo metodológico y la teoría, además con ellos fue posible construir relaciones entre categorías y objetivos, en conclusión estos memos como lo menciona Strauss y Corbin (2002), tienen “el propósito de mantener la investigación fundamentada y lograr que el investigador siempre esté atento” (p. 238), bajo esta perspectiva, el uso del Excel y la utilización del microanálisis conllevaron al encuentro con los datos, que se convirtieron en más, se convirtieron en eso que yo dejo que me pase, que pase por mí, es decir en experiencia.

De acuerdo a lo anterior, como parte del análisis se procedió con la codificación de la información, entendida según Coffey y Atkinson, como "el proceso que le permite al/la investigador/a identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones" o como una forma de "condensar el grueso de los datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos, para abrir la indagación y pasar a la interpretación" (2003, p.33).

Con el propósito de sugerir un camino posible para la lectura de las narrativas de los/as maestros/as sobre sus experiencias en torno a la calidad de la educación, se retomó la propuesta planteada Ruiz (2002) acerca del análisis de contenido:

1. Nivel superficial: consiste en la lectura general de los datos registrados en las narrativas de los/as maestros/as en las entrevistas. En este nivel se identifican las regularidades mediante la sistematización de la información y el uso de la codificación abierta; para ello, se hará un recorrido paso a paso y con todo el nivel de detalle por las expresiones o textos que produzcan los/as maestros/as que participen en el proceso.



2. Nivel analítico: consiste en la clasificación y ordenamiento de la información a partir de la construcción (emergencia) de categorías. Aquí podríamos hablar de la categorización información. Teniendo como base la revisión de la toda la información aportada por los/as maestros/as participantes se procederá a un ejercicio que Strauss y Corbin (2002, p. 37) denominan "codificación axial" mediante el cual emergerán las categorías y sus respectivas tendencias.

3. Nivel interpretativo: consiste en la construcción del sentido. Esta fase del análisis se dedicó a la construcción propiamente dicha de cada una de las categorías, es decir, a la descripción o sustentación de las tendencias que las constituyen. Para ello, se parte de las expresiones provenientes de los participantes y se redacta un texto en el que se logre mostrar a manera de entramado de relaciones, el texto social producido a propósito de este ejercicio investigativo.

3.6 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.

Los maestros y estudiantes 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.



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 estudiantes que participaron de la investigación firmaron el consentimiento informado, el cuál contenía también consentimiento para realizar grabaciones de voz, de video y registro fotográfico.

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.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CUARTA PARTE: LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4 UN PRIMER HALLAZGO DESDE EL RELACIONAMIENTO TEÓRICO Y NORMATIVO

Describir los asuntos más relevantes en términos teóricos que se plantean en la normatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Competencias Ciudadanas, Cátedra de la Paz que guarden relación con el cuerpo, ha implicado:

En primer lugar, identificar aspectos sustanciales de forma y contenido de cada uno de las normatividades propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, analizar los elementos teóricos de cada uno de las normatividades propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las características que plantea una concepción del cuerpo a partir del concepto de Expresiones Motrices formativas.

4.1 Una cartografía de la normatividad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el sistema educativo colombiano, especialmente la enseñanza de las Ciencias Sociales, experimenta unas transformaciones que se hacen visibles a través de directrices normativas que se convierten en la cartografía que guiará las acciones formativas en las Instituciones Educativas del país.

4.2 Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales

En el 2002 comienzan a circular en todo el país “Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales” con el propósito de presentar a los maestros y maestras una serie de reflexiones y orientaciones sobre el deber ser de las Ciencias Sociales en la escuela. Dicho documento está estructurado en seis grandes apartados: el primero, presenta todos aquellos elementos relacionados con el devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar, sus crisis, los nuevos retos, y las orientaciones para el currículo escolar colombiano.



El segundo, presenta al área de Ciencias Sociales a partir de unas generalidades ontológicas y la relación que dicha área tiene con la estructura escolar y el diseño curricular. El tercero, alude a la fundamentación de las Ciencias Sociales a través de una revisión de su historicidad y de las implicaciones de la misma. El cuarto, es una propuesta de organización curricular. El quinto, enfatiza en los elementos a considerar para la implementación de los Lineamientos Curriculares. Finalmente, el sexto, presenta un ejemplo de implementación.

Un aspecto muy relevante que da cuenta de la arquitectura de este documento se encuentra en el apartado cuarto, donde se puede ver en la propuesta de organización curricular, que para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la enseñanza de las Ciencias Sociales está pensada como un sistema que debe favorecer cuatro escenarios: el primero, se orienta a facilitar el análisis serio de la problemática local, nacional y global; el segundo, le apunta a la flexibilidad en tanto lo que se busca es el desarrollo de un trabajo sincrónico y diacrónico, en distintos espacios y sociedades; el tercero, enfatiza en la integración al proponer una articulación de los conceptos de las distintas Ciencias Sociales para estudiar los problemas planteados; el cuarto, concibe el proceso de enseñanza como una espiral en tanto complejiza los conceptos a medida que se avanza en el proceso educativo en el marco de los procesos cognitivos de los y las estudiantes. Estos cuatro escenarios se hacen posibles y viables, según la orientación del MEN, mediante el trabajo a través tres elementos sustanciales: el primero, está relacionado con los Ejes Generadores, donde se agrupan temáticas importantes de las sociedades pasadas y actuales, abarcando las diversas Ciencias Sociales; el segundo, alude a las Preguntas Problematicadoras, las cuales son oportunidades para la investigación y la generación de nuevo conocimiento en el aula; el tercero se refiere a los Ámbitos Conceptuales que se presentan como conjuntos de conceptos propios de las Ciencias Sociales para la comprensión del mundo. La articulación entre



los escenarios y los elementos sustanciales permiten según esta propuesta normativa el desarrollo de las competencias en Ciencias Sociales.

Dichas competencias están relacionadas con el desarrollo y organización de la enseñanza en torno al trabajo con los ejes generados que expresan lo siguiente:

Eje 1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad. La enunciación de este eje generador está relacionada, según MEN (2002) con el trabajo conceptual en torno al espacio, el tiempo, la etnia, la familia, la población, comunidad, producción y poder.

Eje 2: El sujeto, la sociedad civil y el Estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismos para construir una democracia y conseguir la paz. Este eje generador guarda una estrecha relación con los conceptos de espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales.

Eje 3: Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra. En este eje el interés se centra en el trabajo en torno a los conceptos de espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo.

Eje 4: Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana. Aquí el trabajo conceptual apunta a conceptos como producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad.

Eje 5: Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. En este eje generador la atención se centra en conceptos tales como espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto.

Eje 6: Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. El interés en este eje se relaciona con el tiempo, el espacio, la memoria, la cultura, la sociedad, el sujeto.



Eje 7: Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc. Este eje generador se desarrolla a partir del trabajo con conceptos como espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo, sociedad, comunidad, familia.

Eje 8: Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. El trabajo en este eje está del lado de los conceptos de espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación.

Teniendo en cuenta lo que en los ejes se expresa, Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, presentan a su vez unas sugerencias de trabajo que tienen como estructura de partida lo que los Ejes Generadores Expresan como escenario para las acciones de enseñanza en cada uno de los grados de 1° a 11°. Luego presenta, a modo de sugerencias, una serie de preguntas problematizadoras por eje y por grado que están acompañadas de unos ámbitos conceptuales mediante los cuales los profesores y profesoras construyen sus desarrollos en el aula e incorporan el trabajo con los procedimientos y las actitudes, que en el documento no están muy claramente expresados, ni definidos.

4.3 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

En el 2004 comienzan a circular en todo el país “Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales: Formas en Ciencias el Desafío, lo que necesitamos saber y saber hacer”. Este documento normativo presenta en su estructura asuntos que el mismo nombra como: el contexto de esta cartilla, en donde expresa las motivaciones y propósitos de la misma. Luego, hace una reflexión acerca del desafío de formar en ciencias naturales y sociales, mostrando potencialidades y orientaciones que puede tomar esta formación. Posteriormente,



realiza una propuesta de ciencias naturales y ciencias sociales. Finalmente, presenta cómo están estructurados los estándares, aspecto de gran interés para esta investigación.

En este documento, se presentan los elementos sustanciales a considerar en la enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales a partir de conjuntos de grados, un aspecto diferente al que presentan los Lineamientos Curriculares. Estos conjuntos de grados están presentados en estructura que tiene en su parte superior un espacio donde “se formulan los estándares generales que hacen referencia a aquello que los niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer al finalizar un conjunto de grados” (MEN, 2004, 10). Luego, en su aspecto formal allí se muestran tres columnas que hacen referencia a las acciones de pensamiento y de producción concretas.

La primera columna se denomina “me aproximo al conocimiento como científico social”, el propósito allí expresado tiene que ver con las proximidades y similitudes que deben generarse en el estudiante que estén acordes con los procesos investigativos de los científicos sociales.

La segunda columna “manejo conocimientos propios de las ciencias sociales” apela al desarrollo de las condiciones mediante las cuales los estudiantes pueden generar conocimientos en el marco de los conceptos de las disciplinas sociales. En esta columna llama la atención que la misma esté dividida en tres espacios que aluden a: relaciones con la historia y las culturas; relaciones espaciales y ambientales; relaciones ético- políticas.

La tercera columna “desarrollo de compromisos personales y sociales”, está enfocada al trabajo axiológico que transita el desarrollo de un proceso de construcción de conocimiento y en el que la relación ciencia- sociedad, ética se hace ineludible.

Uno de los aspectos más relevantes del trabajo que plantean los Estándares Básicos de Competencias es que tratan de poner en escena el desarrollo de un trabajo en el aula que permita no sólo los abordajes conceptuales sino también el trabajo a partir de procedimientos y actitudes

de las Ciencias Sociales. Sin embargo, algunas de las enunciaciones que se hacen en cada uno de los grados no necesariamente dan cuenta de aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino que aluden a temáticas.

4.4 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

En el 2004 circulan en el país los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía si es posible. lo que necesitamos saber y saber hacer”. Este documento está estructurado a partir de variados elementos que muestran: el desafío de formar para la ciudadanía, el marco de la formación ciudadana, la formación ciudadana, ¿qué son las competencias ciudadanas?, entre otros asuntos como los espacios para la formación ciudadana, la estructura de los estándares, además de otros aspectos, que tienen como intencionalidad presentar a las “competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, 8).

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas están organizados por grupos de competencias y por tipos de competencias. Los grupos están conformados por tres a saber: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En cuanto a los tipos de competencias se plantean allí 5: conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras. Tanto los grupos como los tipos de competencias están organizados por grados con sus correspondientes temáticas y propósitos que son alimentados al final del documento por una serie de herramientas que retoman parte de la estructura de trabajo propuesta en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, como es por ejemplo el trabajo con preguntas problematizadoras.



4.5 Decreto 1038 de 2015: Cátedra de la Paz

Este documento normativo como cualquier otro decreto está sujeto a las condiciones históricas a las que intenta dar respuesta, por lo tanto, lo más relevante del mismo en relación a la investigación tiene que ver con las temáticas que propone para que los maestros y las instituciones educativas desarrollen propuestas a partir de las siguientes temáticas con el fin de construir, promover y mantener la paz:

- a) Justicia y Derechos Humanos;
- b) Uso sostenible de los recursos naturales;
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación;
- d) Resolución pacífica de conflictos;
- e) Prevención del acoso escolar;
- f) Diversidad y pluralidad;
- g) Participación política;
- h) Memoria histórica;
- i) Dilemas morales;
- j) Proyectos de impacto social;
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

A diferencia de los otros documentos orientadores este no posee extensión ni se detiene a desarrollar sus enunciaciones y menos aún a proponer modos de trabajo, simplemente menciona y recuerda los elementos que el MEN ha desarrollado en otros espacios como los Lineamientos, Estándares y demás.

4.6 Trazas teóricas de la normatividad

En la lectura y análisis de estos documentos normativos puede apreciarse que en términos teóricos se presentan algunos elementos a destacar:

El primero, está relacionado con la concepción de ciencia que presentan. Especialmente los Lineamientos y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales muestran una clara distancia entre las Ciencias Sociales y las demás ciencias, en el sentido que las ubican de manera diferenciada en objetos y producción de conocimiento, al punto de mostrar la relación directa con el hombre y las sociedades como un elemento clave en la definición de su identidad. Asimismo, persiste allí una decimonónica taxonomía de las Ciencias Sociales en disciplinas tales como Historia, Geografía, Ciencia Política, Antropología, Sociología, Economía con objetos tales como el tiempo, el espacio, el poder, el hombre, la sociedad y los recursos. Estos objetos son presentados a lo largo de los documentos desarraigados de sus entramados epistemológicos, y enunciados en problemáticas y temáticas que muchas veces no necesariamente guardan relación con ellos. Asimismo, los procedimientos y actitudes que se trabajan en los documentos o bien no se enuncian con suficiente claridad o están ausentes de los mismos. De tal modo, que lo que en términos de concepción de ciencia se presenta parece seguir reivindicando una visión cientista y metódica que no necesariamente va a la par con las formas y contenidos que en la actualidad tiene la discusión sobre el estatuto epistemológico y escolar de las Ciencias Sociales.

El segundo, alude a la concepción pedagógica que se tiene del sujeto. En este aspecto todos los documentos excepto el Decreto de la Cátedra de la Paz, por su naturaleza, enuncian variadas consideraciones sobre el tipo de sujeto que se desea formar y el tipo de enseñanza y aprendizaje que deben circundarlo. Allí se reconocen las particularidades que tienen los sujetos en cuanto a sus desarrollos biológicos y a los esquemas de aprendizaje asociados a los mismos,



que están muy ligados a las concepciones que al respecto presenta Jean Piaget. Es decir, que en los diferentes documentos se proponen unas estructuras que atienden a los tipos de procesos que deben privilegiarse y al tipo de conocimientos que pueden construir los estudiantes.

Conocimientos que por demás están altamente cruzados por el trabajo con las emociones, visiblemente expresadas en los Estándares de competencias ciudadanas.

El tercero, visibiliza una concepción del conocimiento en una única perspectiva, la occidental- cristiana- tradicional- hegemónica, pese a que en algunas formulaciones se mencione la pluralidad, la diversidad entre otros asuntos, que suelen estar presentados es de manera exótica y extraña, dado que por el tono y tipo de formulaciones los únicos asuntos relevantes son los que en el canon tradicional están aceptados, pues el lugar para otros asuntos que no necesariamente pasen por las formas discursivas establecidas no tienen cabida en ninguna de las propuestas documentales normativas. Ejemplo de ello, son los conceptos, procedimientos y actitudes que se valoran como las adecuadas y viables en el proceso formativo.

El cuarto, muestra el protagonismo de referentes teóricos que privilegian la visión hegemónica de las comunidades académicas en occidente, en tanto otros autores o propuestas que no estén reconocidas en el ámbito internacional no pasan como referentes para la construcción ni de los documentos ni del trabajo en el aula. En otras palabras, lo que allí se muestra es una clara tendencia hacia ciertos discursos que dejan por fuera expresiones anti hegemónicas o no discursivas.

4.7 Relaciones entre los asuntos teóricos relevantes de la normatividad que guardan relación con el cuerpo en clave de las Expresiones Motrices Formativas

Teniendo en cuenta que lo propuesto por la normatividad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, muestra un amplio espectro de asuntos que van desde la defensa



de la condición humana hasta el cuidado de la convivencia es importante anotar que elementos de los allí expresados guardarían una relación con lo corporal en clave de Expresiones Motrices Formativas.

En los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales por ejemplo encontramos que en los ejes generadores se expresa una relación con el cuerpo en clave de expresiones motrices de la siguiente manera:

El eje generador número uno pretende acercar a los estudiantes a conceptos como similitud- diferencia, conflicto de valores- creencias en el marco de los conceptos disciplinares de la historia, la geografía, la antropología y la sociología. Aquí podría verse que hay un escenario para el trabajo con el cuerpo, en clave de Expresiones Motrices Formativas, ya que un elemento ontológico de las mismas está suscrito a las formas y contenidos que tienen las acciones y propósitos de la técnica corporal en el sujeto que se hacen comprensibles y visibles en los conceptos de conflicto de valores y creencias, similitud- diferencia, en donde se define quien es el sujeto, quien es en la relación con los otros.

El eje generador dos centra su atención en el concepto de conflicto- acuerdo, a partir de la lectura de sí ofrecen los saberes disciplinares de la geografía, la política, la historia y la sociología. En este énfasis también aparece un asunto importante que entra en relación con las Expresiones Motrices Formativas, en tanto para el desarrollo de las mismas es sustancial la comprensión de la relación movimiento- intencionalidad- técnica en el marco de las relaciones entre los sujetos que todo el tiempo están pasando por procesos de tensión que suelen manifestarse de manera problemática y que son del orden del conflicto, pero también del acuerdo.



El eje generador tres está centrado en el concepto de continuidad y cambio, de tal modo que con el concurso de los entramados conceptuales de la geografía, la historia, la política y la economía conectan un asunto sustancial con relación al cuerpo y a las Expresiones Motrices Formativas en tanto, las mismas son herederas y transformadoras de las condiciones de las temporalidades sobre las que deviene la cotidianidad de los sujetos.

El eje generador cuatro presta atención fuertemente a la relación entre la identidad y la alteridad, desde la reflexión de la antropología, la política, la geografía, la sociología y la historia. Allí el escenario como ningún otro es bastante proclive a las Expresiones Motrices Formativas en tanto, la identidad y la alteridad son dos de las mayores formas de la exteriorización de lo técnico y de la propositividad en la que están entradas las Expresiones Motrices Formativas.

El eje generador cinco le apunta al trabajo con la relación conflicto- cambio que como puede apreciarse, logra poner en escena aspectos fundamentales que, estando relacionados con la antropología, la política, la historia guardan una estrecha relación con las Expresiones Motrices a partir de los modos en los cuales se constituyen los intercambios técnicos que se suscitan en ellas para los procesos de comunicación.

El eje generador seis presenta la relación continuidad- cambio e identidad alteridad que como ya es visible tienen en su naturaleza muchos de los aspectos mediante los cuales se puede hacer lectura y análisis de las Expresiones Motrices Formativas, en tanto, allí es donde la exterioridad y la interioridad suelen cruzarse para constituir las.

El eje generador siete y ocho muestran aspectos de las relaciones conceptuales antes mencionadas como interrelaciones- comunicación y conflicto y acuerdo que bien tienen atributos para pensar y entrar en relación con las Expresiones Motrices Formativas.



En cuanto a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales puede verse que en el solo planteamiento de su estructura donde piensa en la aproximación de los estudiantes al trabajo como científicos sociales, al uso de conceptos de las disciplinas, y al desarrollo de compromisos éticos con la ciencia, se hace manifiesto una relación muy amplia con las Expresiones Motrices Formativas dado que ellas no solo se explican y construyen en la representación del cuerpo o en la exterioridad del movimiento, sino que están dadas a través de un uso particular de la técnica, que pasada por el cuerpo resulta siendo un conjunto de sistemas y objetos que posiblemente, son más que visibles en el trabajo con la ciencia. Sin embargo, cabe anotar que, las relaciones, competencias y demás asuntos que se plantean en esta normatividad son susceptibles de leerlos en clave de dichas expresiones, en tanto son constitutivas del ser, del saber y del hacer que en ellas están presentes.

En la perspectiva de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas puede verse que a través de los grupos y tipos de conocimiento que allí se plantean en la formación del ciudadano, las condiciones de posibilidad existencia y funcionamiento que entrañan son el escenario para las Expresiones Motrices Formativas, en tanto están tienen que ver con el desarrollo de un uso particular de la técnica, que en este caso es la de ser ciudadano, pues bien la ciudadanía misma no es una condición de la naturaleza sino un aprendizaje y como tal está impregnado del uso del cuerpo, y como uso entraña una relación dialéctica entre las condiciones materiales de la existencia y las formas de relacionamiento en la que dichas condiciones construyen los demás ámbitos existenciales del sujeto. En otras palabras, en el marco de esta normatividad las temáticas y asuntos que trata son los insumos para la construcción y funcionamiento de las Expresiones Motrices Formativas.



En el marco de la Cátedra de la Paz y las temáticas allí propuestas para el trabajo en la escuela, se presentan escenarios para el trabajo teórico con las Expresiones Motrices Formativas en tanto, los asuntos allí expuestos son condición teleológica de aspectos sustanciales de ellas mediante la puesta en marcha de los andamiajes intelectuales y corporales que constituyen las técnicas existenciales sobre las que son y están los sujetos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5 UN SEGUNDO HALLAZGO PARA FORMAS Y CONTENIDOS DE UNA RELACIÓN INEXPLORADA

Presentar las formas y contenidos teóricos que son necesarios para pensar las Expresiones Motrices Formativas como un escenario de trabajo para las Ciencias Sociales, implicó para esta investigación centrarse cinco escenarios de relacionamiento:

5.1 Las Expresiones Motrices Formativas y el Tiempo socio histórico

Si reconocemos que las Expresiones Motrices Formativas tienen en su naturaleza al uso particular de la técnica como elemento de su identidad, emerge allí un asunto evidente que está en consonancia con dicho uso en términos del tiempo; pero no de cualquier tiempo un tiempo que es socio histórico, en tanto las acciones de los sujetos que son formas y contenidos de dichas expresiones tiene su génesis, funcionamiento y teleología una temporalidad o temporalidades que las hace plausibles y tangibles.

En razón de ello, comprender los entramados de las Expresiones Motrices Formativas en la perspectiva del tiempo socio histórico implica siguiendo a (Valencia, 2007) situar el problema del tiempo “en diversos planos de análisis: desde el plano ontológico y epistémico, hasta aquel en el que puedan reconocerse las configuraciones sociales del tiempo” (p.10) En tanto, en a través de ellos que una dimensión de las Expresiones Motrices Formativas cobra sentido.

Las Expresiones Motrices Formativas leídas desde una concepción del tiempo se presenta como un orden instituyente de los fenómenos, que como bien señala (Valencia, 2007, 47) “pueden significarse a partir de metáforas en las que aparecen como dimensiones inseparables... que permiten pensar cada sociedad, cada mundo social, a partir de su particular conformación espacio/temporal”. Es por ello que, los modos y prácticas que están a la base y en la exterioridad de las Expresiones Motrices Formativas son forma y contenido del tiempo en su expresión



social, es decir, que no son simplemente actos ordenados en un referente que permite determinar su duración e intensidad sino que son constructos sociales que llevan las trazas y huellas de las condiciones de posibilidad, existencia, y funcionamiento de lo que socialmente se ha hecho visible y lo que subjetivamente se puesto en la exterioridad de las acciones de los sujetos que encarnan las Expresiones Motrices Formativas.

Asimismo, si pensamos las Expresiones Motrices Formativas desde el Tiempo socio-histórico debemos reconocer en ellas la duplicidad misma del tiempo de la que nos habla (Valencia, 2007) en tanto no solo ésta aparece como la manifestación del acto, sino también en términos de la unidad misma que representa en tanto es una expresión de la multiplicidad de la memoria en la cual está anclado el sujeto y de la cual abreva para que tenga en él posibilidad y sentido las Expresiones Motrices Formativas.

De este modo, la relación entre el Tiempo socio- histórico y las Expresiones Motrices Formativas se establece en el reconocimiento como fundamento y como propósito de la acción misma en la que la práctica de las mismas tiene sentido, en tanto modo de la temporalidad que pone a conversar la acumulación con la reflexión en el acto intencionado que exterioriza los modos de ser, estar, hacer y conocer en los que el sujeto se mueve y ha sido constituido. En otras palabras, tiempo- socio histórico como forma de relacionamiento entre las temporalidades empíricas y las formas de concebir el espacio son el escenario en el que las acciones son y hacen, ya que toda Expresión Motriz es una exteriorización y empirización del tiempo en las coordenadas de la memoria en tanto olvido, en tanto recuerdo y en las escalas del sujeto y de lo social.



5.2 Las Expresiones Motrices Formativas y el Espacio geográfico

Al asumir que las Expresiones Motrices Formativas son actos intencionados y llenos de propositividad; tal afirmación lleva explícita una relación con la exterioridad que al hacerse tangible mediante los gestos técnicos no pueden estar por fuera de una dimensión espacial. Dicha dimensión espacial debe ser entendida en tanto espacio geográfico.

El espacio geográfico, siguiendo a (Santos, 2000) se presenta como una forma de relacionamiento entre sistemas de objetos y sistemas de acciones. El primer sistema es toda expresión técnica convertida en tangible; el segundo sistema son las formas y contenidos que son aprehensibles y sensitivamente exteriores a las formas de producción del conocimiento humano. En razón de ello, el espacio vendría siendo no sólo una expresión material (montañas, ríos, edificios, entre otros) o una expresión inmaterial (sentimiento, gustos, acciones) sino la relación indisoluble entre materia y espíritu combinados. Es decir, que el espacio es una relación que tiene formas y contenidos que son resultado de universos de objetos y acciones en una relación recíproca e interdependiente.

De este modo, el espacio geográfico encarnaría otra dimensión de las Expresiones Motrices Formativas en tanto, al ser un sistema de relacionamiento entre objetos y acciones, cuya expresión más notable es la técnica; las Expresiones Motrices Formativas vendrían siendo el punto de contacto en el cual el uso es el escenario en el que se aprecian los modos de producción, circulación y apropiación de las prácticas y saberes que las habitan.

La relación entre las Expresiones Motrices Formativas y el Espacio geográfico muestran que las primeras están constituidas por usos particulares de la técnica y el segundo es la técnica misma puesta en el escenario de los sistemas de objetos y sistemas de acciones, de tal modo que dicha relación es contenido y continente de la ontología misma que constituye ambos conceptos

cuando son revisados en el acto mismo del sujeto que siendo más que biológico es artificial en tanto conjuga un ordenamiento que pasa por la sensibilidad del espacio en tanto materia, pero también en tanto trascendencia.

5.3 Las Expresiones Motrices Formativas y el Poder

Si en la naturaleza de las Expresiones Motrices Formativas el acto se presenta como intencionado y lleno de propositividad, su existencia y práctica es una manifestación de los modos en que el poder se ejerce, en tanto acción de una tecnología del yo (Foucault, 1979) que controla, disemina, elabora, produce posiciones y fuerzas en un determinado espacio.

El poder entonces aparece como una de las manifestaciones que da nacimiento y orientación a las Expresiones Motrices Formativas en tanto, la presencia de un uso particular de la técnica es más que visible en la exterioridad de ellas, cuando para su ejercicio deben modificar el equilibrio del lugar donde se encuentran o se ejecutan y presentan allí mismo sus procedencias y precedencias, de tal modo que puedan diferenciarse de lo natural y logren visibilizar lo técnico y artificioso que las habita.

Asimismo, en el ejercicio de poder que suponen las Expresiones Motrices Formativas hay una presencia de lo público mediante lo cual dichas expresiones cobran sentido al ser punto de contacto entre lo que constituye al sujeto, a su relación con los otros y a su relación con el mundo. Es decir, las Expresiones Motrices Formativas son formas de poder que no se poseen, sino que se ejercen en la acción misma de su práctica pero que proyectivamente habitan todo el tiempo al uso particular de la técnica que hay allí entranado como elemento identitario de la acción misma.

De este modo la relación entre Expresiones Motrices Formativas y Poder está dada por la existencia en ambos de una intencionalidad que es resultado de un proceso complejo que incluye no solo la voluntad del sujeto sino la correlación de dicha voluntad con los marcos sociales de



los que proviene y a los cuales se dirige, para constituir un modo particular del ser, del estar, del decir, pero sobre todo del saber como práctica de poder que pasa por el cuerpo.

5.4 Las Expresiones Motrices Formativas y los Recursos

Si los recursos se presentan como todos aquellos elementos tangibles e intangibles que sirven de base a la producción (Araya, 2005) y si las Expresiones Motrices Formativas, además, de ser usos particulares de la técnica son formas y contenidos de la producción en la que se manifiesta la técnica, puede afirmarse entonces que ellas encarnan modos tangibles en los cuales los recursos toman forma en las acciones e intenciones de los sujetos.

Por lo tanto, las Expresiones Motrices Formativas y los Recursos muestran un escenario en el cual la ontología y la teleología de ambos tiene como fundamento la producción, en tanto esta se manifiesta como todos aquellos elementos y prácticas que toman algo material o no y lo convierten en algo aprehensible que todo el tiempo muestra el qué, el cómo, el para qué el con quiénes y el dónde de las acciones y objetos que ordenan y son la vida.

Los Recursos son socialmente producidos, igualmente las Expresiones Motrices Formativas, esto les lleva a tener una relación directa en tanto unos y otros dependen de usos particulares de la técnica tanto para ser creados como para ser conocidos, y en dicha relación la producción misma es forma y contenido de todo aquello que en la exterioridad misma se pone al alcance de los sentidos y que permite definir lo que se puede y lo que no.

De este modo, la relación entre las Expresiones Motrices Formativas y el Poder es el espacio en el que las cosas se vuelven objetos y el movimiento se vuelve acto, es decir, que se pasa de un estado natural a un estado producido en tanto lo que se ve y se usa es el resultado de un ejercicio reflexivo que se traduce en la superficie del cuerpo pero que da cuenta de un entramado subsidiario del sentido y significado de la existencia misma de los sujetos.



5.5 Las Expresiones Motrices Formativas y la Cultura

Como formas y contenidos que hacen posible y plausible la existencia mediante usos particulares de la técnica, las Expresiones Motrices Formativas abrevan del artificio humano, en tanto como *Ars*, une la realidad con la abstracción y la materializa en gestos, artefactos, pensamientos en el escenario corporal, que es síntesis de lo pasado y lo presente que constituye a una sociedad.

Si esto es así, que otra cosa podría haber en dicha reflexión sino es más que la descripción densa que es la cultura misma (Geertz, 2009), en tanto, expresa las formas y contenidos de los modos de producción, funcionamiento y apropiación que están en las prácticas y discursos de lo humano. Es decir, tanto las Expresiones Motrices Formativas como la Cultura son exteriorizaciones de un mundo intangible que se hace visible mediante la acción y se delata en la particularidad de su acto bien sea a través de la sola materialidad del cuerpo o bien sea a través de la materialidad del cuerpo puesta en objetos, que son la extensión de la existencia misma.

Como extensión de la existencia misma, los objetos y las prácticas que los acompañan son modos particulares de lo humano que en su versión de Expresiones Motrices Formativas es continuamente habitado y supeditado por los modos en los cuales la cultura ha proporcionado sus acervos y herramientas para el ejercicio pleno de encuentro entre acción y pensamiento desde perspectivas que siendo subjetivas están unidas al todo del cual se desprendieron sus posibilidades y al cual pueden transformar mediante la puesta en marcha de los actos en que se confirma o se contradice lo que ellas son.

Teniendo en cuenta esto, las relaciones entre las Expresiones Motrices Formativas y la Cultura son más que evidentes en tanto que como uso particular de la técnica es la existencia misma de su esencia puesta en dimensiones distintas, pero indisolublemente correspondientes al



modo de ser de unas y otras. Es por ello que, en esta relación entre Cultura y Expresiones Motrices Formativas lo que se suscita es un punto de encuentro ya que las unas no son nada sin las otras.

Como puede verse estos cinco escenarios muestran una cartografía amplia sobre la que se pueden trazar rutas en las cuales, a través de los conceptos disciplinares, que hoy son enseñados en la escuela cuando se abordan las Ciencias Sociales, se puedan generar preguntas problematizadoras que incluyan en sus planteamientos reflexiones que atienden al lugar del cuerpo en clave de Expresiones Motrices Formativas. Reconociendo con ello, la posibilidad de elaborar procesos con y desde el cuerpo que integren problemas socialmente relevantes en modos de producción discursiva en los cuales los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no solo estén sujetos a los formatos tradicionales de lo oral y lo escrito, sino que permitan la elaboración de ejercicios performativos en los cuales también las formas y contenidos de lo que se debe y se espera concilien sentidos para la construcción de conocimientos pertinentes y acordes no sólo a la perspectiva normativa sino a las condiciones del contexto.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6 UN TERCER HALLAZGO: POSIBILIDADES DE ARTICULACIÓN

Definir teóricamente las posibles formas de articulación de las Expresiones Motrices Formativas y las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Implica pensar en la diversidad de las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Occidente de la ciudad de Medellín que abarcan los escenarios del tiempo, espacio, la cultura, el poder y los recursos ordenados y configurados de acuerdo a lo que los precede, antecede y proyecta.

En razón de ello y al examinar sus narrativas emergieron sentidos múltiples que posibilitan hoy, siguiendo las palabras que describen sus prácticas, pensar en la posibilidad de articulación de las Expresiones Motrices Formativas en la clase de Ciencias Sociales a través del sistema de prácticas que los acompaña. Por tal motivo, se presenta a continuación esas posibilidades teniendo en cuenta que las mismas también son posibles según lo investigado, desde unas actuaciones, performativas que incluyan en su construcción, acción y reflexión lo siguiente:

6.1 Una narrativa que reclama referentes para situar al cuerpo

Al explorar la narrativa de uno de los estudiantes y al observar sus prácticas con el cuerpo, fue iluminador su afirmación *“Yo quisiera saber, quisiera que mi cuerpo se tomará en cuenta, pero nadie me dice que hacer, nadie me dice para qué”* (Estudiante). Acá se puede ver que hay un claro llamado a visibilizar el cuerpo, pero también hay una demanda por un reconocimiento orientado del cuerpo, en tanto, se sabe portador de un sustrato corporal que encarna multiplicidad de posibilidades que aún no han sido conocidas o reflexionadas para ser situadas en el espacio escolar de tal manera que aquello que no era importante por el tipo de formato y contenidos, adquiera un lugar en la construcción de conocimiento.



Asimismo, es importante para la forma en que se narra este estudiante que aquello que lo constituye, su cuerpo, sea puesto en el espacio público a fin de reconocer y reconocerse en el mismo como una posibilidad distinta de producción en la escuela. Ello tiene en su haber las coordenadas de una condición humana que se debate entre las formas institucionalizadas y las evidencias de lo instituyente que se expresa a través del cuerpo, pero que aún no ha tenido la posibilidad de hacer parte de un proceso de visibilidad en el que su reconocimiento le otorgue una legitimidad en tanto práctica.

Por ello, para esta investigación es importante pensar que una forma de articulación entre las Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales se haga desde un reconocimiento en perspectiva referencial. Es decir, que se proponga una performática que no se reduzca a la reproducción o continuación teatral de un protocolo, sino que esté articulada a formas y contenidos reflexivos que alimenten tomas de posición frente a las prácticas de los estudiantes de tal modo que puedan ser leídas a la luz de referentes teóricos, metodológicos o experienciales.

En otras palabras, es necesario articular Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la construcción conjunta de unos marcos referenciales que no solo incluyan las posturas hegemónicas sino los saberes que a los estudiantes los constituye como puntos de creación, en los que sus acciones sean puestas a consideración como producciones tan válidas como las que tradicionalmente dominan la escena escolar. Esto se puede dar a través de la lectura de lo corporal en un taller exploratorio que incluya al tacto, al olfato, y al oído para develar sentidos múltiples de lo que en sus cuerpos y prácticas pasa.

6.2 Narrar para construir escenarios que me narren

En la narración de una estudiante que dice “es que para aprender no tengo solo que estar sentada, también puedo hacerlo de pie, en mi casa, en cualquier parte... yo incluso entiendo más cuando no estoy en la silla que cuando estoy de acá para allá” (Estudiante). Aparece otro elemento fundamental para pensar la articulación entre Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La apuesta aquí según puede verse está relacionada con el uso y sentido del espacio, en tanto, lo que se reclama es la posibilidad de construir el conocimiento en posturas, lugares y formas distintas a las que adopta por lo general el espacio escolar. Es decir, que hay un llamado a la creación de escenarios en los que lo que tradicionalmente se enseña pueda ser aprendido de una manera diferente.

Asimismo, al suscitar estos escenarios el cuerpo tiene la posibilidad de hacer extensivo e intensivo su contenido en tanto forma de las prácticas y la exterioridad que las acompaña más allá de un único modo de ser y de estar. Ello está relacionado con la capacidad que el espacio tiene de permitir modos diversos de habitarlo, y desde allí generar los insumos necesarios para enseñar y aprender.

En razón de lo anterior, una posibilidad de articulación entre Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales, se inscribe en generar performáticas que lleven a usos diversos y a espacios diversos, en tanto, lo que se pueda decir y hacer en el espacio mediante el cuerpo genere las acciones y modos necesarios para que se produzca el acto de enseñar y el acto de aprender.



6.3 Juntos podemos decirlo, juntos podemos hacerlo

La expresión “juntos podemos decirlo, juntos podemos hacerlo” es el resultado de la narrativa de uno de los estudiantes que enfatiza en la posibilidad que desde el cuerpo tienen todos en la escuela para construir, para aprender, para hacer. Allí se pone de manifiesto, un imperativo de las actuales relaciones en la escuela que suelen ser ignorados, y tiene que ver con reconocer que enseñar y aprender no son actos aislados, dependen de la relación del sujeto maestro y del sujeto estudiante.

De igual manera, esa posibilidad de decirlo juntos y de hacerlo juntos, entraña una relación con el cuerpo, en tanto Expresiones Motrices Formativas porque muestra usos particulares de la técnica que pueden ser puestos en escena para la negociación de sentidos y la construcción de posibles caminos en los que los diálogos entre unos y otros sean posibles.

Teniendo en cuenta esto, las posibilidades de articulación entre Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales puede suscitarse desde el establecimiento de unas performáticas en las que los roles puedan ser diversos en el aula, donde el cuerpo no sólo tenga una única posibilidad de expresión sino donde profesores y estudiante puedan ponerse en perspectivas distintas, al representar otros modos no convencionales o habituales de estar en el aula, de tal modo que de allí haya una negociación que permita comprender quien soy, quienes somos, y que nos rodea como condición y propósito de nuestra formación y uso del cuerpo.

6.4 No somos solo aquí, también somos allá

Al escuchar “mi cuerpo... yo lo tengo en todas partes tal como lo traigo a la escuela, yo soy siempre, y siempre seré, pero eso sí uno lo que es acá es allá y se muestra tarde o temprano” (Estudiante), se hace presente otro asunto bastante interesante para pensar la articulación entre



Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto, puede verse que hay un llamado a reflexionar sobre el rol de la escuela en la lectura y potenciación del cuerpo como posibilidad y propósito. Es decir, aquí se presenta un escenario en el cual, el cuerpo está inminentemente presente en lo que somos y hacemos, pero no siempre es el protagonista en la acción misma, más aún si es en el aula.

En este sentido, el uso del cuerpo rompe las barreras mediante la enunciación de un asunto ocultado por los formatos tradicionales de la clase, y es la presencia y determinación que como tal tiene él en la construcción de conocimiento. Además, de la posibilidad que como tal ofrece en las formas de habitar el mundo.

Por lo tanto, una posible articulación entre Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales, se puede suscitar en una performática que ponga en relación aquello que se espera con aquello que nos constituye en las prácticas cotidianas y escolares, mediante expresiones de arte escénico o musical.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Hasta aquí hemos querido develar los cuestionamientos sustanciales que dan forma a la presente investigación y que consiste en comprender un contexto de conformación particular por el que transitan múltiples sentidos que hallan en la escuela la posibilidad de visibilización para darle forma y existencia a los nuevos retos que han representado cambios en los ritmos y estilos de vida de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente y sus familias, no sin apelar a un campo teórico que dote de validez lo realizado. En este sentido, se pudo notar a lo largo de la investigación que la escuela como espacio receptor de diversidad y diferencia tiene la tarea de asumir los retos planteados por la realidad latente que van desde adjudicarse las dinámicas resultantes, hasta hallar las posibilidades de construir una reflexión teórica que brinde elementos para lograr intersecciones entre dichas dinámicas.

Asimismo, en el camino transitado durante el proceso formativo de la Maestría, pero en especial en el escenario de esta investigación, se pudo ver que, en esas intersecciones e interacciones entre estudiantes, maestros y currículo, las ciencias sociales desde su campo de estudio son llamadas a plantearse desde esta perspectiva, los caminos posibles para vincular los problemas que de esta dinámica subyacen para resignificar el espacio y darle nuevos sentidos desde los intereses de los estudiante, incorporando sus tradiciones y potenciando sus perspectivas-

Junto con lo anterior, la investigación y todos los que en ella participamos, mostró que se requieren modos distintos de contemplar la realidad donde la valoración se oriente hacia la lectura de las vivencias de los estudiantes en un entorno complejo que exige además de preguntar a la normatividad colombiana y a la educación como respuesta a las demandas locales; una reflexión teórica que vincule el interés de esta investigación a las ciencias sociales escolares, a

las prácticas de los maestros que las imparten y a la búsqueda de apuestas que permitan la exploración de escenarios consecuentes con los cambios culturales, las necesidades contextuales y de formación de niños y jóvenes escolarizados.

Igualmente, es evidente que, debe interrogarse la educación tradicional para pensar en un campo atravesado por distintas prácticas que instalan lógicas que han logrado perdurar a lo largo de su existencia, entre ellas las que van orientadas al control y al mantenimiento del orden como estrategia y como formas de reproducción de las distintas sociedades y el mantenimiento del estatus intelectual del que gozan unos saberes que invisibilizan a otros saberes: lo cognitivo está por encima de otros saberes, la escuela ha formado un sujeto intelectual como si otras experiencias no fueran importantes. Para desde allí, explorar el potencial formativo de las Expresiones Motrices Formativas, en tanto constituyen una apuesta por develar otros saberes que adquieren significado en el presente, en tanto posibilita una lectura distinta desde áreas del conocimiento como las Ciencias Sociales que, si bien epistemológicamente, se inscribe en el ser humano desconoce de manera explícita el potencial formativo y las posibilidades del cuerpo como objeto de conocimiento y objeto de enseñanza del área, al menos en la perspectiva indagada desde lo normativo y desde lo expuesto por los estudiantes en sus narrativas.

Cabe anotar que, en la investigación hizo posible el abordaje de elementos para la sustentación teórica de la investigación: descripción de los hallazgos en las búsquedas en bases de datos a partir de trabajos desarrollados que guardan interés conceptual afín al nuestro, constatando que la producción en el tema específico no ha sido desarrollada significativamente; y se abordaron las relaciones conceptuales que dan sentido a la investigación. De tal modo que, estas relaciones permitieron tejer entre la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente desde el concepto de espacio geográfico, articulado a las posibilidades del cuerpo como apuesta



para el área desde el concepto de Expresiones Motrices Formativas y desde allí se establecieron las apuestas teórico conceptuales que llevan a pensar que el trabajo con el cuerpo en la escuela en las Ciencias Sociales es posible.

El trasiego de la investigación, mostró la posibilidad de articular cuerpo como forma y contenido de las Ciencias Sociales a través de la visibilización más allá de los discursos de la Educación Física y la Educación Artística, permitiendo entender que el cuerpo tiene otras esferas que lo configuran además de lo orgánico: es una constante psicológica, un entramado simbólico, una construcción social, es memoria, es emisor y receptor de discurso; la escuela y las ciencias sociales escolares en particular no lo han reconocido de manera explícita para aprovechar el potencial formativo que encarna.

De manera adjunta, también se pudo notar que el espacio geográfico en la enseñanza de las Ciencias Sociales puede partir de una reflexión que comprenda las dinámicas sociales como construcción colectiva, donde el proceso de formación de los sujetos esté articulado al desarrollo de habilidades y conocimientos que le permitan la lectura de los asuntos que constituyen las sociedades, enfatizando en la relación con otros y con el entorno como partes de un todo, posibilitando transformaciones en los modos de acercarse a la realidad.

También, se hizo evidente en la investigación que las Expresiones Motrices Formativas representan una oportunidad para las Ciencias Sociales escolares en tanto posibilitan la reflexión desde una perspectiva corporal ausente en los planes de estudio, lo que resulta paradójico si se tiene en la cuenta que el sujeto que se forma en la escuela es un sujeto social que encarna una historia y unos modos de habitar el espacio, así lo corporal es fruto de una historia, de un contexto afectivo familiar, sociopolítico que se inscribe en nuestra carne y que en el encuentro



con el otro y con lo otro constituye al sujeto y cobra sentido para la discusión en el campo discursivo propio de las ciencias sociales.

Pero, a través de esta investigación también fue posible ver el potencial no sólo investigativo sino formativo de lo narrativo como posibilidad de expresión no sólo verbal sino también corporal, más aún como forma exterior de manifestación de las Expresiones Motrices Formativas, en tanto, cuando nos narramos lo hacemos en clave de un espacio: el de la palabra, el del gesto, pero sobre todo el del movimiento único e intencionado que nos viene dado de los usos particulares de la técnica que atraviesan nuestra existencia en formatos múltiples como el del tiempo, el de la cultura, el del poder.

Por otra parte, fue notable que los asuntos teóricos que se plantean en la normatividad colombiana han intentado responder a unas Ciencias Sociales disciplinares, es decir, aunque se integran en el concepto Ciencias Sociales, los objetos de estudio de cada una de las disciplinas se hallan desvinculados unos de otros, tanto en la reflexión por el qué enseñar como en la práctica. Lo reflejan los últimos planteamientos materializados en los estándares quienes con una suma de contenidos no develan claridades epistemológicas que orienten el discurso hacia una reflexión que permita vincular el saber científico con los saberes cotidianos de los estudiantes de una forma coherente. Tanto así que, en últimas reformas en los lineamientos o directrices para el área de Ciencias Sociales a nivel nacional, no se evidencia una concepción de una postura epistemológica que fundamente teóricamente los discursos que a la escuela llegan; así, continua una visión occidentalizada del conocimiento organizado en temáticas que no guardan relación con los saberes cotidianos de los estudiantes guardando distancia con la pregunta por el propio sentido de la existencia como sujetos que hacen parte de una sociedad, y con ello la

imposibilidad de dar lugar a la reconciliación y al compromiso; aspectos fundamentales para la transformación social.

Y aunque no es explícito, la normatividad en cuanto a las Ciencias Sociales escolares incluidas las Competencias Ciudadanas y la Cátedra de la Paz, apelan a aspectos constitutivos de lo corporal que no son trabajados o visibilizados en la escuela en el trabajo de aula. De ahí la necesidad de explicitarlo allí, de darle lugar al cuerpo sin reducirlo a su naturaleza, por el contrario, requiere pensarse en Proyectos Educativos Institucionales que lo visibilicen desde otras dimensiones a parte de la orgánica. De ahí que las Expresiones Motrices Formativas se presenten como una posibilidad para darle sentido al cuerpo que requiere ser explicitado en la escuela, en tanto propuesta potente desde lo conceptual para enriquecer el conocimiento desde la perspectiva social, no sólo desde el discurso oral y escrito sino para insertar nuevas posibilidades de relacionamiento con el conocimiento que involucra lo más esencial de la existencia misma.

Por lo tanto, es necesario según lo trabajado en esta investigación hacer que los conocimientos disciplinares de las Ciencias Sociales escolares permitan desde sus objetos de estudio y su epistemología preguntas por lo corporal en clave de Expresiones Motrices Formativas. Abriendo un horizonte para experimentar contenidos desde lo performativo dando lugar a la construcción de conocimientos que vinculen a los estudiantes con sus formas de comprender el mundo y hacia la adopción de una postura crítica frente a los saberes científicos y los cotidianos, desde escenarios de relacionamiento de los saberes que permitan un abanico de posibilidades emergentes en razón de las Expresiones Motrices Formativas. De tal modo que, cada una de las disciplinas sociales vincule su objeto de estudio con atributos propios del concepto Expresiones Motrices Formativas y plantee preguntas para la reflexión desde su campo específico.



Finalmente, puede decirse que a través de esta investigación lo más evidente y llamativo fue que las prácticas de los estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente se hallan desligadas de los conocimientos propios de Ciencias Sociales escolares, incluso al apostarle a una dinámica distinta de clase que los lleve a adoptar posturas distintas y realizar ejercicios no convencionales, se evidencia una desconexión y ausencia con la reflexión por lo social en clave curricular que son ajenos a su vez a los acercamientos teóricos expuestos en la articulación de las ciencias sociales escolares y las Expresiones Motrices Formativas, requiriendo con ello un escenario distinto donde sea posible.

Asimismo, se hizo latente que los estudiantes todo el tiempo reclamaron mediante sus actitudes otras maneras de leer su realidad vinculada al conocimiento científico, es decir, más allá de lo oral y de lo escrito, reclamaban un espacio donde el cuerpo fuera posible, es decir, reclamaban un escenario como el de las Expresiones Motrices Formativas en tanto una posibilidad de intersección con los saberes disciplinares de las ciencias sociales y la cotidianidad, fundando otro tipo de reconocimiento en el que lo instituyente y instituido pasaran por formas de relacionamiento a partir de una propositividad emergente insertará en su formación un campo en el que la técnica y lo simbólico confluyan en la construcción de subjetividad.

En consecuencia, la articulación Expresiones Motrices Formativas, las prácticas de los estudiantes y la enseñanza de las Ciencias Sociales como aquí se ha presentado fija una líneas teóricas para la indagación en un campo potente para resignificar la enseñanza desde lo que realmente atraviesa corporalmente a estudiantes y maestros, en razón de un aprendizaje que movilice la conciencia hacia la transformación de imaginarios y al establecimiento de compromisos desde una perspectiva del desarrollo de un mejor sujeto. Además, sin perder de vista que, las voces de los estudiantes requieren ser escuchadas, ya que en sus narrativas hay una



gran carga de sentidos que reflejan sus miedos, herencias, apuestas, motivaciones, entre otras, las cuales se dispersan cuando en el aula solo circulan los discursos hegemónicos, dejando de lado el gran potencial de esos otros saberes y experiencias que los constituyen y que son de gran valor para darle nuevos sentidos a la existencia propia y a la de otros.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



- Aguilar, L. (2007). *Los procesos volitivos y su importancia en el diseño de estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje significativo de las ciencias sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aparecida, M. (2011). *A Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais*. Sao Paulo: Universidade de Sao Paulo.
- Araya, F. (2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande*, (34), 83-98.
- Arboleda, R. (2013). *Las Expresiones Motrices*. Medellín: Editorial Kinesis.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F; Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benejam, P.; Pages, J. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona - Horsori.
- Bolívar B., A.; Domínguez S., J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios Posibles: Procesos, lugares, actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Calaf, R. (1997). *Aprendiendo a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Vilasar de Mar: Oikos- Tau.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*. Barcelona: El Serval.

- Cely, A; Zambrano, C. (2010). *El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía*. Bogotá: Geopaideia.
- Corchuelo, M y Catebiel, V. (2005). Orientaciones curriculares con el enfoque CTS para la educación media: la resolución de problemas socialmente relevantes. *Tecne, Episteme y Didaxis*. (18), 75- 82.
- Dominguez, M. C. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Estébanez, J. (1986). *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Barcelona: Cincel.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Gallo, L. (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 inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gurevich, R. (2008). *Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza*. Buenos Aires: Lumiere.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11(2), 83-92.
- Hincapié, A. (2012). *Fragments antropológicos de la Nación imaginada formación y literatura*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín. Tomado de:
<https://drive.google.com/file/d/0BxePJ8Plsoc3VkdLeUItZnRLYVvk/view?idmenutipo=1077&tag=col>



- Larrosa, J. (2007). *La Experiencia de la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, J. (2004). Tendencias innovadoras en la formación del profesorado. Una propuesta de intervención: aprender a pensar desde el cuerpo. *Revista Digital*, 10(77). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd77/form.htm>
- López, N. (2014). *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Luna, M. T. (2006). *La autobiografía: Una herramienta para el estudio de la subjetividad y una mediación para la comprensión de sí*. [Mimeo]. CINDE, Sabaneta.
- 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 inédita de Doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia.
- Ochoa, A. (2014). *La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante: un referente a la evaluación formal y la enseñanza*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Páez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989-995.
- Pardo, J. (1992). *Las Formas de la Exterioridad*. Buenos Aires: Pre textos.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores.



- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J.(Coords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*(pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
- Santos, M. (1995). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. (1996). *La metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sobejano, M. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación y Pedagogía*, 14(34), 119-134.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valencia, G. (2007). *Entre Cronos y Kairós: las formas del tiempo socio- histórico*. Barcelona: Anthropos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3