

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE LEGITIMACIÓN DEL SABER

Isabel Samacá Bohórquez¹

Recepción: 30 de septiembre de 2014

Aprobación: 20 de abril de 2015

Artículo de Reflexión

¹ Docente investigadora
Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia
Magíster en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
ssamaca@jdc.edu.co; isamacab@gmail.com

Resumen

El presente texto parte de una concepción fenomenológica, en el ejercicio hermenéutico para identificar elementos de la cultura como indicadores del pensamiento propio, orientado hacia la crítica de la ciencia, determinada por cada momento histórico como fundamento sociocultural, para transformar la sociedad desde la educación y la pedagogía, en una apuesta por la reafirmación cultural, en el reconocimiento de los saberes de cada comunidad, en nuestro territorio, lo cual implica repensar el lugar del maestro hoy, el cual privilegia la diferencia y la singularidad dentro de la esfera de lo pluricultural, para orientar el sentido de su quehacer, desde la investigación, ante los retos del siglo XXI. La lectura desde América Latina, desafía las concepciones del mundo en relación con la corporeidad, la motricidad y lo corporal, ¿Cómo sentimos y pensamos el mundo en el Sur? implica ejercicios de indagación, deconstrucción y reconstrucción en torno a la construcción de conocimiento alrededor de la educación física, la recreación y los deportes. Pensar la educación de este tiempo, considera el saber escolar, configurado en la práctica pedagógica, para comprender las problemáticas actuales, a partir del descubrimiento de capacidades de acuerdo a la individualidad de cada ser, para ofrecer alternativas a las búsquedas y sentidos de las geo pedagogías centradas en los territorios, en las nuevas teorías, contextos y nuevas problematizaciones de la realidad.

Palabras clave: sur corporal, corporeidad, contexto, capacidades, práctica pedagógica.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE PLACE TO LEGITIMIZE KNOWLEDGE

Abstract

This text part of a phenomenological conception in the hermeneutical exercise to identify elements of culture as indicators of self-thinking, oriented towards criticism of science, determined by each historical moment as sociocultural foundation to transform society through education and pedagogy, in a bid to cultural reaffirmation in recognition of knowledge of each community in our territory, which involves rethinking the place of the teacher today, which favors the difference and uniqueness within the sphere of the multicultural, to guide the direction of their work, from research, to the challenges of the XXI century. Reading from Latin America, defies world views in relation to corporeality, motor skills and body, how we feel and think the world in the South? It involves inquiry exercises, deconstruction and reconstruction around the construction of knowledge about physical education, recreation and sports. Think education this time, consider school knowledge, configured in pedagogical practice, to understand the current problems, from discovering capabilities according to the individuality of each being, to offer alternatives to searches and directions of the geo-pedagogies focused on territories, new theories, contexts and new problematic of reality.

Keywords: corporal south, corporeality, context, skills, pedagogical practice.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO O LUGAR DE LEGITIMIDADE DO SABER

Resumo

Este texto parte de uma concepção fenomenológica no exercício hermenêutico para identificar elementos da cultura como indicadores do próprio pensamento, orientados para a crítica da ciência, determinado por cada momento histórico como base sociocultural para transformar a sociedade através da educação e pedagogia, em uma tentativa de cultural reafirmação no reconhecimento dos conhecimentos de cada comunidade em nosso território, que envolve repensar o lugar do professor hoje, o que favorece a diferença e singularidade dentro da esfera do multicultural, para orientar a direção do seu trabalho, desde a pesquisa, ante os desafios do século XXI. A leitura desde América Latina desafia as visões do mundo em relação à corporeidade, habilidades motoras e corpo, como nos sentimos e acham que é o mundo no Sul? Trata-se de exercícios de inquérito, desconstrução e reconstrução em torno da construção de conhecimento sobre a educação física, recreação e esportes. Achar a educação deste tempo considera o conhecimento escolar, situado na prática pedagógica, para compreender os problemas atuais, partindo do descobrimento de capacidades de acordo com a individualidade de cada ser, para oferecer alternativas as pesquisas e direções das geopedagogias centradas em territórios, nas novas teorias, contextos e novas problemáticas da realidade.

Palavras-chave: sul corporal, corporeidade, contexto, habilidades, prática pedagógica.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE COMME LIEU DE LÉGITIMATION DU SAVOIR

Résumé

Le texte suivant, partie d'une conception phénoménologique, dans l'exercice herméneutique pour identifier des éléments de la culture comme indicateurs de la pensée authentique, orienté vers la critique de la science, déterminée par chaque moment historique comme fondement socioculturel, pour transformer la société à partir de l'éducation et de la pédagogie, dans un pari pour la réaffirmation culturelle, laquelle implique aujourd'hui de repenser la place du maître et privilégie la différence et la singularité dans la sphère du pluriculturel, pour orienter le sens de son travail, depuis la recherche, face aux défis du XXI siècle. La lecture depuis l'Amérique Latine, défie les conceptions du monde en relation avec la corporéité, la motricité et le corporel. Comment ressentons-nous et pensons-nous le monde dans le Sud ? Cela implique des exercices de recherche, de déconstruction et de reconstruction autour de la construction de la connaissance concernant l'éducation physique, la récréation et les sports. Penser la éducation de notre temps, prends en compte le savoir scolaire, configuré pour une pratique pédagogique, afin de comprendre les problématiques actuelles, à partir de la découverte de capacités en harmonie à l'individualité de chaque être, pour offrir des alternatives aux recherches et sens des géopédagogies centrées sur les territoires, aux nouvelles théories, contextes et nouvelles problématisations de la réalité.

Mots-clés: corporel du sud, corporéité, contexte, capacités, pratique pédagogique.

Introducción

*La escuela pública que deseo,
es la escuela donde tiene lugar destacado
la aprehensión crítica del conocimiento significativo
a través de la relación dialógica.
Es la escuela, que estimula al alumno a preguntar,
a criticar, a crear; donde se propone la construcción del
conocimiento colectivo
articulando el saber popular y el saber crítico, científico,
mediados por las experiencias del mundo.*
(Paulo Freire, 1997, p. 96)

La anterior cita nos invita a repensar la Pedagogía como un lugar de tensión alrededor de la práctica, a indagar por la relación entre la teoría y esta, entre el saber y el conocimiento, dentro de un espacio de reflexión sobre el acto educativo, hacia los nuevos modos de producción de conocimiento, para establecer puntos de encuentro, entre las distancias de las disciplinas, favoreciendo la negociación cultural como alternativa, para construir nuestras teorías con la práctica, en el sentido específico de Kemmis (2011), donde “Las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (p. 9).

Tanto la investigación como la innovación son aportes fundamentales en la constitución del maestro y, en general, de los actores educativos como sujetos pedagógicos, los cuales forman el desarrollo intelectual, profesional e integral del maestro como ser humano.

Teóricos de la investigación educativa, como Stenhouse, Carr & Kemmis *et al.*, consideran la relación del maestro con la investigación desde su práctica; es un espacio donde pueden elaborar teorías desde el acumulado de experiencias para solucionar los problemas que surgen dentro de su quehacer como significativo de los contrastes con la teoría.

El docente investigador quien lee su práctica como ejercicio permanente de indagación, comprende la realidad social, política y económica en las situaciones contenidas en la escuela, analiza el sistema de relaciones que establecen los sujetos, para reflexionar sobre el sentido y significado de su papel, para volver a la práctica, reconfigurada desde la experiencia y a partir de la crítica, proponer alternativas; de esta manera, el maestro se constituye en constructor y promotor de nuevo conocimiento para configurar su propio discurso e inscribir las bases de una autonomía intelectual, dentro del avance de sus capacidades investigativas, las cuales sientan las bases para el desarrollo de habilidades que irán configurándose

a lo largo de la existencia y nutriéndose de las particularidades del territorio, hacia una construcción social de lo humano en torno al diálogo y la discusión dentro de un proceso autorregulado que implica la observación de su propio modo de enseñar.

Así, desde la etnografía, el maestro observa la realidad para reconstruirla, a partir de los acontecimientos observados y las significaciones que los sujetos le otorgan a sus propios acontecimientos, en un ejercicio hermenéutico interpretativo en el laboratorio de la vida... “la escuela”... para generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de su propia práctica, lo cual permite hacer emerger otras epistemologías acerca de cómo elaboramos conocimiento, cómo razonamos y entendemos el mundo desde un lugar, un contexto y un territorio específico y cómo nos relacionamos con otras culturas, con otros modos de conocer.

Escribir sobre su práctica como instrumento de sistematización, se convierte en un método para registrar la experiencia, para resignificarla y darla a conocer, es un medio académico fundamental; de ser lector, pasa a ser sujeto leído, en una condición de abierta comunicación, de mirada y comprensión al sentir del otro y de la validación de su propia práctica.

Metodología

Identificar elementos de la cultura como indicadores del pensamiento propio, es uno de los objetivos de la investigación en curso; la cual exige recurrir a la tradición investigativa de carácter fenomenológico en una reinterpretación que involucra la hermenéutica interpretativa ligada a la *etnofenomenología*¹, la cual recurre a la hermenéutica descriptiva y la mayéutica, en un ejercicio de interpretación e inferencia, sobre la descripción del o los fenómenos sociales al interior de la comunidad participante, para intentar comprender la visión de su mundo, en el sentido de desentrañar los imaginarios sobre sus situaciones particulares y comunes, facilitando el camino hacia la construcción y reconstrucción de subjetividades.

Aquí, el ejercicio hermenéutico interpretativo de las costumbres, dialectos, valores, tradiciones, creencias y modos de vida, paralelamente emerge del proceso de concienciación sobre la cultura local, regional y nacional, dentro de las diversas polifonías que confluyen en un mismo lugar geográfico, de tal forma que los procesos de reflexión y autorreflexión del investigador con los participantes, se convierten en sistemas autoobservantes, con el diálogo como práctica de libertad, en el sentido de la reflexión del ser en sí, la cual ofrece las

1 Concepto en construcción a partir de Horkheimer (1932), en relación con la contextualización de la necesidad investigativa y las transformaciones epocales que demarcan nuevos horizontes a la ciencia.

condiciones para la conformación de sujeto, libre, autónomo en lo individual y colectivo, y responsable con las decisiones que toma para el buen vivir de la comunidad.

Horkheimer (1932), en las *observaciones sobre ciencia y crisis*, afirma:

Si bien la ciencia está incluida en la dinámica histórica, no es posible que se la despoje de su carácter propio, ni que sea objeto de un malentendido utilitarista. Es claro que las razones que llevan a negar la teoría pragmatista del conocimiento, así como el relativismo, en modo alguno justifican una separación positivista de teoría y praxis. Por una parte, ni la orientación y métodos de la teoría, ni su objeto -la realidad misma- son independientes del hombre, por otra parte, la ciencia es un factor del proceso histórico. La propia separación de teoría y praxis es un fenómeno histórico (p. 16).

Según Barbera & Inicarte, (2012), “Para los trascendentales-descriptivos, el estudio de la fenomenología se centra en la epistemología, en el “¿Cómo conocemos? [...] sin embargo, para los hermenéuticos- interpretativos el centro de la fenomenología está en la ontología, es decir en el Ser; ¿Cómo es el Ser? (p. 202). Hoy, la investigación para conocer y abordar los fenómenos sociales como lugares centrales del crecimiento humano, en todas sus dimensiones, le corresponde desprenderse de los paradigmas que limitan el sentido del oficio del investigador dando apertura a híbridos, a propósito de esta necesidad investigativa, los cuales permiten el conocer para acompañar, producir nuevo saber y conocimiento en lo plural, para transformar, re-crear y co-crear como el retorno de ese conocimiento construido a la comunidad desde sus esferas estructurales más básicas.

La perspectiva cultural del interpretativismo en la investigación, enmarca la historicidad de cada individuo, entendida como las luchas personales ante la adversidad, para construir los significados particulares y colectivos del ser humano en la comunidad, dentro de los vínculos entretnejidos entre el investigador y los participantes, dentro de posibilidades intersubjetivas de comprensión del mundo. La práctica pedagógica va más allá de la escuela, se abre a las problemáticas de la comunidad, donde sus condiciones de vulnerabilidad recaen en lo económico, en lo social y en otras de diversa índole, allí concurren necesidades, desasosiegos, muchas luchas internas por pertenecer y participar en el sistema mundo, pero también esperanzas construidas desde lógicas que el ejercicio investigativo intenta comprender como punto de partida para generar transformaciones durante el proceso, donde la realidad es indagada, deconstruida, y reconstruida a partir del relativismo cultural, el cual se manifiesta en las formas de práctica de los actores, con las particularidades propias de la comunidad.

Finalmente, desde la postura epistemológica y ontológica de la *etnofenomenología*, el nuevo conocimiento, los nuevos significados y los nuevos sentidos, proceden de la misma realidad estudiada, en una comprensión profunda del conocimiento de la sociedad y de sus dimensiones, donde la cultura y la historicidad, configuran la existencia ética y estética, dentro de una apuesta político- pedagógica, como otro modo de ser y estar en el mundo, porque no hay nada más político que la pedagogía en estos tiempos, así se visualiza la práctica pedagógica como legitimación de saber, dentro de la escuela y la comunidad.

*Me vi enfrentado a la visión del mundo de otro hombre y entré en contacto con apreciaciones completamente distintas a las mías ... A medida que traducía sus palabras fui empezando a pensar que ninguno de los dos poseía la hegemonía de la verdad”
Alfredo Ghiso ²*

Búsquedas y sentidos

¿Cómo sentimos y pensamos el mundo desde el sur? es el lugar epistemológico que desafía paradigmas científicos como el positivismo, cimentado en un conocimiento basado en la formulación de leyes, que tiene como supuesto meta teórico la idea de orden y de estabilidad del mundo.

El mundo social, hoy, se ve enfrentado a vertiginosos cambios de los procesos contemporáneos de globalización en que vivimos debido al avance de las ciencias y de la tecnología; Parker y Estensoro (2010) plantean cómo “la sociedad globalizada, es ahora mucho menos predecible que la sociedad industrial del siglo XX y la incertidumbre se ha instalado, como aguijón incómodo, en la existencia de los hombres y mujeres de esta época” (p. 16).

Los autores desarrollan sus reflexiones sobre la necesidad de “[...] investigar en ciencias y tecnologías, en ciencias humanas, sobre temas relevantes y pertinentes, para responder a las necesidades de nuestros pueblos: alimentación, salud, vivienda, educación, superación de la pobreza, energías renovables, relaciones laborales, transportes y vida urbana a escala humana, desarrollo humano y sustentable” (Parker y Entensoro, 2010. p.17).

A partir de lo anterior, los problemas que nuestra realidad expone como la Latinoamericana, contempla la construcción de conceptos y categorías propios

² Educador e investigador comunitario, en Universidad de Antioquia Medellín, Dpto. Trabajo Social, centro de investigaciones, Fundación Universitaria Luis Amigó- FUNLAM.

que partan de los núcleos problemáticos contenidos en nuestra propia realidad, que provengan de nuestra propia tradición, cultura e historia.

Es así como se configura un paradigma emergente desde Boaventura De Sousa Santos (2009), un “paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente” (p. 40). El autor presenta un panorama en el cual demuestra cómo no es suficiente la superación de la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias sociales, las cuales se constituyeron en el siglo XIX siguiendo los modelos de racionalidad de las ciencias naturales clásicas. Como paradigma emergente, plantea una reconceptualización de las condiciones epistemológicas y metodológicas del conocimiento científico social para revalorizar los estudios humanísticos, los cuales tienen que ser profundamente transformados.

Por lo tanto, de acuerdo con Samacá, (2014), “[...] la práctica pedagógica se configura en el escenario de posibilidad para construir nuevas formas de mediación entre el conocimiento disciplinar y la acción en el campo de la praxis, desde la negociación cultural y el diálogo, alrededor de la exploración de los contextos en el reconocimiento de identidades, hacia la recuperación de saberes y construcción de otra educación” (p. 20) que gire en torno a las costumbres y creencias de los colectivos socioculturales con el saber pedagógico como dispositivo mediador de la diversidad, que propicie y cree nuevas lecturas que permitan la inclusión de los sujetos hacia la construcción social de conocimiento en ciencia, arte y cultura de ciencia en la proyección de ser, sentir, pensar y crear.

Entre lo corporal y la motricidad, transita la corporeidad

*Enseñar exige la [...] corporización de las palabras
(Freire, 1997)*

La influencia de Paulo Freire (1921-1997), pensador Latinoamericano, como uno de los representantes más preclaros del siglo XX, cuya influencia alrededor de la pedagogía crítica ha contribuido a cimentar las bases epistemológicas para pensar de otro modo el Sur, en el sur y con el sur desde su obra, más cercano a los modos de vida del *ciudadano de a pie*, del excluido, del oprimido, aporta elementos vinculantes como el epígrafe señalado al inicio de este apartado.

Esta inscripción, como una de las categorías abordadas en su libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997), profundiza su explicación dentro de la relación saber-poder-dominación, en *Cartas a Cristina* en 1996, en la cual contextualiza la situación como signifiante de lo enunciado; en este texto me atrevo a repensar el significado de lo que implica la corporización de las palabras más allá o más acá del acto de enseñar.

En un primer albor por entender cómo la existencia humana está íntimamente ligada a lo corporal y, cómo hoy se inicia una concienciación de que este aspecto es otro componente del lenguaje, como otra manera de percibir el mundo desde el cuerpo y su importancia en la vida cotidiana, al expresar nuestras sensaciones y emociones, manifestándonos como seres sentipensantes³, apreciamos el cuerpo en cuanto se hace presente su fragilidad. Este punto de inflexión permite leer desde los rasgos culturales, cómo las creencias, los valores, las tradiciones y costumbres incluidas las pautas de crianza, van configurando las distintas percepciones del cuerpo, dando lugar a la materialidad corporal como expresión manifiesta de la presencia en el mundo.

De esta manera, las expresiones ligadas al movimiento, desvelan rasgos característicos de la cultura en las relaciones que se establecen con el otro y los otros en las cuales se exteriorizan las sensaciones y emociones, las cuales contribuyen en la configuración de la corporeidad como las acciones que el sujeto refleja en forma libre a través del cuerpo, al legitimar un saber sobre la interpretación de la realidad por medio de los sentidos; en este punto, es oportuno apreciar la construcción de la noción que Rubiela Arboleda (2013) realiza alrededor de las Expresiones motrices, la cual incluye resignificaciones sobre:

[...] El cuerpo, del propio ejercicio profesional, de escenarios y de poblaciones usualmente excluidas. Es un concepto incluyente y visibilizador; es una acepción integradora que, paradójicamente, admite la variedad de los actores, de prácticas y de representaciones. Articula la triada Educación Física, el Deporte y la Recreación. (p. 69).

Entonces, la percepción del cuerpo como expresión motriz ligada al movimiento que exterioriza el modo del ser humano individual y colectivo, reclama la tematización de un lenguaje que emerge desde el interior del *ser* para concientizarnos sobre las emociones y sentimientos en la toma de decisiones alrededor de la corporalidad, como la comprensión del universo en una cultura, abarcando la totalidad del individuo en su potencialidad creativa para pensar el cuerpo como un todo integral y dinámico.

Así, la corporización de las palabras asiste hoy a nuevas formas de práctica desde las expresiones motrices que Rubiela Arboleda *et al.* (2013), propone como una apuesta epistemológica:

3 Concepto elaborado por Orlando Fals Borda (2009) “El hombre que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad, tal y como lo recoge Eduardo Galeano en el *Libro de los abrazos*, rindiendo homenaje a los pescadores de la costa colombiana” (p. 10)

La denominación Expresiones motrices hace referencia a las prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad, y que tienen *el cuerpo y la motricidad* como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción, lo que constituye una diferencia sustantiva, para la cual su propósito está por fuera del acto; hace referencia a aquellas manifestaciones de la motricidad que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, comunicativo y de salud, entre otras, legitimado en un contexto social y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo y matizado por el contexto sociocultural. Todo ello les otorga un significado importante en la comprensión de su potencial formativo, vindicativo, estetizante, regulador, inclusivo, profiláctico, curativo, preventivo, promocional y cultural patrimonial. El nominativo Expresiones motrices es bastante amplio, entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de las categorías tiempo-espacio, de los actores y los escenarios que convencionalmente se habían excluido del universo de interés de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, triada con la que se ha instalado en nuestro medio la reflexión disciplinar y la formación profesional. (pp. 93-94).

El cuerpo como primer lugar de experimentación y de saber, es el portador de los procesos a través de los cuales se perciben y/o construyen significados sociales, con la corporalidad y las expresiones motrices como mediadoras en la configuración de la corporeidad que representa la realidad en el propio cuerpo, al reconocer la dimensión física, espacio-temporal que habita, para convertirse en sujeto que a su vez trasciende lo orgánico, al generar un proceso de concienciación de su condición social, mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que le rodea.

De este modo, el sujeto cuestiona y analiza las condiciones de vida, las cuales expresan desde el dolor, en la necesidad insatisfecha que se manifiesta en su propia corporalidad, ligada a su racionalidad crítica, pronunciada en su *corporalidad afectivo material negativa*, la cual articula a partir de las expresiones motrices su necesidad, porque experimenta sentires que deprimen su existencia, así, al manifestar que siente hambre, expresa un problema económico; por su negritud sufre el racismo, el cual es un problema de discriminación; porque carece de los bienes materiales básicos para vivir, es un problema político y social, porque se estigmatiza en su condición de pobreza; porque no puede reproducir su vida y participar materialmente en el mundo, critica al sistema.

De esta manera, surge una nueva consensualidad en estos temas de la materialidad corporal como forma de comunicación en las comunidades, al intentar entender las causas de las insuficiencias del sistema mundo (Wallerstein, 2005)⁴, co-creando la esperanza de un sistema nuevo, justo, igualitario y equitativo para todos y todas.

Educar es un quehacer estrechamente relacionado con la tarea de formar desde el acompañamiento pedagógico, intentando descubrir y desarrollar capacidades de acuerdo a la individualidad de cada ser, respetando la dignidad de cada persona, garantizando el cultivo de sus facultades y la consecución de su proyecto de vida personal; sin embargo, la tarea de educar se complejiza cuando los niños y niñas llegan a la escuela con hambre, los procesos se truncan, ocasionando serias dificultades en los aprendizajes, porque traen consigo el dolor que se exterioriza en sus actitudes y comportamientos, en sus expresiones motrices, como manifiesto del ser interior, de sentimientos, sensaciones y emociones, las cuales emergen de esa materialidad corporal insatisfecha desde sus hogares.

Por lo tanto, la corporalidad como fundamento de las expresiones motrices, componentes de la corporeidad y la vida, son temas relevantes que no pueden adjudicarse únicamente a la educación física, la recreación y los deportes, se constituyen como un dispositivo de problematización inherente a otros modos de leer e interpretar los problemas actuales de la sociedad.

Hacia la pedagogía del movimiento

En palabras de Ricardo Lucio (1999), “mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva” (p. 35). La pedagogía del movimiento como lugar de la expresión corporal, implica desarrollar ejercicios de indagación, deconstrucción y reconstrucción en torno a la construcción de conocimiento en la educación

4 Para Wallerstein, un sistema-mundo es un sistema social que tiene fronteras, estructuras, grupos, miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida está compuesta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión y lo desgarran en tanto cada grupo busca eternamente remodelarlo para su ventaja. Tiene las características de un organismo, es decir, tiene una vida útil en la cual sus características cambian en algunos aspectos y permanecen estables en otros... La vida. Immanuel Wallerstein es director del Fernand Braudel Center de la State University of New York y actualmente es senior fellow en Yale University. Es autor de más de una treintena de libros, entre los que se cuentan *El Moderno sistema mundial* (3vol), *Después del liberalismo* (ambos por Siglo XXI) y *El capitalismo histórico y el futuro de la civilización capitalista*, de próxima publicación en nuestro país. En el plano del análisis mismo, la perspectiva usada en el estudio de los sistemas-mundo es intrínsecamente histórica y posee tres ejes articuladores principales, en primer término, un sistema económico integrado a nivel mundial de naturaleza polarizadora con una lógica de cadenas de mercancías que poseen una forma centrípeta. En segundo término, un sistema político basado en estados soberanos independientes jurídicamente, pero vinculados a través de un sistema interestatal donde las diferencias se hacen patentes. Y, por último, un sistema cultural que es capaz de dar coherencia y legitimidad –que es conocido como geocultura– Wallerstein, I. (2005).

física, la recreación y los deportes, para desentrañar imaginarios y reconocer en las prácticas sociales y culturales las identidades dentro de las comunidades, teniendo en cuenta la diversidad.

Díaz (1993) contempla “[...] la educación física, como la exploración del movimiento” (p. 255), el cual emerge como posibilidad no solo para la formación corporal sino como un desafío a romper paradigmas del campo disciplinar; hacia una nueva concepción del cuerpo más allá de la instrumentalización.

Según Martínez (2008), pensar el cuerpo como canal de conocimiento abre un puente epistemológico que debe ser explorado y conocido en profundidad, para proceder a una justa apropiación del mundo, en este sentido “la espacialidad del propio cuerpo y la motricidad se instalan como punto de partida de su presencia en él” (p. 29).

Lo anterior implica pensar un sujeto pedagógico y político desde la formación de maestros capaz de intervenir con sus ideas y propuestas propias de forma individual y colectiva, en las decisiones que afectan la sociedad (Fernández, B, 2009), generando las condiciones desde lo pedagógico, porque como lo resalta Martínez (2008):

El trabajo con el cuerpo además de ser una disciplina estética, regula los procesos psíquicos y corporales que ponen al sujeto en relación con el mundo y con sus capacidades de concentración, percepción, atención y memoria, las cuales conjuntamente con el desarrollo de la sensibilidad y la observación, son cualidades psíquicas fundamentales para el desarrollo armónico del aprendizaje (p. 11).

En tal sentido, para reafirmarse como sujeto transformador de la sociedad y de sí mismo, el maestro debe asumir ante todo su papel de sujeto en un proceso educativo, en un proceso de conocimiento, donde se configura como ser en construcción, curioso y creador. La constitución del sujeto pasa por recuperar la esencia del ser humano como ser histórico:

Entender la historia como posibilidad, con responsabilidades individuales y sociales como seres humanos, programados para aprender pero no determinados, los configura como sujetos y no como objetos (Freire, 1996, p. 109).

Es así que la corporeidad, entendida como el modo de ser del hombre en todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica, posibilita la relación con el medio y con los otros de un modo activo y transformador.

Como construcción humana, la corporeidad se ha ido constituyendo en los discursos e imaginarios en relación con las necesidades de las prácticas corporales en cada época, lo cual involucra íntimamente la realidad de los contextos socioculturales concretos, de las comunidades, el respeto por la historia y la cultura, lo que significa que nunca parte de cero, siempre hay una historia, siempre hay algo que habla de su identidad, de su cultura, de cómo resuelve los problemas, de qué cosas prioriza; y eso es valorar la subjetividad, el pensamiento del otro como principio de humildad y respeto.

La formación de maestros está ligada íntimamente a la formación en investigación en estos nuevos tiempos-espacios, como una manera de rescatar, descubrir y valorar el saber de las comunidades, cuyas identidades confluyen en la escuela a través de los estudiantes en todos los niveles; según Pineda (2008), ahí es donde el maestro debe poner a circular sus capacidades, en relación con “[...] una actualización permanente de conocimientos, un perfeccionamiento continuo de habilidades y una disposición permanente para romper paradigmas” (p. 33).

En la actualidad, la investigación permite al maestro reafirmar su quehacer pedagógico, porque exige el desarrollo de capacidades y habilidades de esta lógica, hacia la transformación e incorporación de la palabra construida a nivel individual y colectivo, como una manera de recurrir a su papel como mediador social, hacia la humanización de la educación, la cual implica la aceptación del otro dando lugar a procesos de individuación y, en esa medida, la corporalidad y la corporeidad se presentan como un desafío, caracterizado no solamente por las posibilidades de producción pedagógica, sino como la emergencia de la necesidad de entender la vida desde ese lugar llamado cuerpo, al leer sus lenguajes y formas de comunicación de carácter simbólico, como formas de expresión y realización humana.

La práctica pedagógica como expresión de la realidad, permite a la experiencia surgir como categoría emergente y latente con la necesidad de fundamentarse en aquello que Foucault (1972) afirma categóricamente en torno a que “la teoría no expresa una práctica, es una práctica” (p. 3), y como tal, concibe diversas formas locales que ameritan un ejercicio de indagación permanente, planteando un giro epistemológico alrededor de lo que significa la corporeidad y la corporalidad en todos y todas.

El maestro, sujeto fundante de la pedagogía, lee a través de su práctica, la vida de la sociedad, situada dentro de un proceso disciplinado y riguroso que dé cuenta de las problemáticas que confluyen en la escuela, y que se ocupa de procesos de construcción de conocimiento, que den respuesta a sus necesidades.

De lo anterior, se puede afirmar que no hay práctica pedagógica sin la reflexión, sin el diálogo, sin la palabra de los individuos que reúne en torno a ella misma, no

hay práctica pedagógica sin intención de tematizar los saberes que reconoce en las singularidades y las diferencias, es pedagógica la práctica cuando como maestro/a, amplío mi horizonte, y trato de ver más allá, e intento desvelar lo que la práctica me dice, desde las emociones y los sentidos que reflejan una realidad particular.

Geopedagogías

La emergencia de este término, relativamente nuevo, viene del reconocimiento social a las características de los contextos que sugieren su ubicación geográfica, en el intento por responder a la pregunta que plantea Nussbaum (2012) “[...] ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?” (p. 40), la cual reconoce rasgos del saber de la región, y es también un lugar pedagógico en un territorio específico, con formas de vida distintas que generan otras maneras de apropiación y producción de conocimiento, como alternativa hacia el desarrollo de capacidades

Las geopedagogías como categoría propia, legitima el saber del maestro, quien con sentido investigativo contribuye en la construcción de nuevo conocimiento, al reflexionar sobre su práctica, la cual como elemento sustancial permite acercar la mirada a nuevas formas de saber instaladas en los territorios, y contextos, fundamentadas precisamente en las Prácticas Pedagógicas, porque es en ese lugar, donde se leen otras formas de sentir y pensar el mundo.

En relación con lo anterior, rastrear las prácticas pedagógicas de los maestros exige un ejercicio de concienciación, que intenta alejarse del cuerpo mecánico, para acercarse al cuerpo sensible, al cuerpo consiente, desde la reflexión sobre la experiencia, la cual envuelve los sentidos, las emociones y pensamientos inherentes al ser humano, de reconocerlos en él y en los otros, dentro del ejercicio pedagógico desde la voluntad de acción, la flexibilidad y el contexto, para trascender espacios más allá de su corporeidad, dentro de un discurso pedagógico que visibilice actos creativos de pensamiento, a partir de las metodologías y didácticas, que envuelven las culturas y las diferencias ante los desafíos de este cambio de época, para construir una sociedad que resuelve sus conflictos, respetando la vida y buscando de manera colectiva, el bien común.

Conclusiones

La práctica pedagógica permite al maestro construir un campo intelectual propio, alrededor de la producción de saber, hacia la superación de las distancias en los lenguajes de las disciplinas dentro de una producción de sentidos y significados que visibiliza a través de las prácticas.

Reflexionar sobre la práctica tematiza el saber para generar teorías, desde sistemas autoobservantes con la experiencia como elemento vinculante que

nutre los procesos de indagación, deconstrucción y reconstrucción de ella; propicia nuevas relaciones entre el saber y el conocimiento, la teoría y la práctica, impulsando un giro epistemológico al reconocer los elementos particulares en la praxis, para producir nuevo conocimiento.

Al reflexionar sobre la práctica, el diálogo toma fuerza, se transforma la práctica y se transforma la sociedad, al reconocer esas otras maneras como el Sur siente y piensa el mundo, desde la construcción de ciencia inter y transdisciplinaria, como una referencia plural que permite producir de otra manera saber y conocimiento, donde se ubican cuatro lugares claros de cómo emerge el sur, organizado desde otras cosmogonías y cosmovisiones, recuperando otros sentidos y organizaciones de la vida.

En ese sentido, un primer lugar-saber es el de la *Alteridad*, un lugar-saber de la *Diferencia*, un lugar-saber de la *Interculturalidad*, razón por la cual no es posible comprender de forma única las costumbres, las creencias, los sentidos de vida y los lenguajes. Porque somos constituidos desde la concepción de comunidad, por la misma condición de diversidad como escenario que demanda una democracia comunitaria y un posicionamiento distinto, con relación a nuestras realidades y condición de pobreza, haciendo emerger el cuarto lugar-saber, el saber a *Emprender*.

Siguiendo lo anterior, el paradigma latinoamericano busca reconocer el norte en el sur, en una indagación permanente y distinta en la forma de abordar y crear conocimiento y, es desde la pedagogía del movimiento, que se ubica la lúdica como elemento mediador en un nuevo lenguaje alrededor de las prácticas pedagógicas, estableciendo unas lógicas distintas para leer las expresiones y pensamientos del sujeto desde la corporeidad y la cultura Samacá (2014).

Referencias

- Arboleda, R. (2013). *Las Expresiones Motrices*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Díaz, A. et al. (1993). *Desarrollo Curricular Para la formación De maestros Especialistas En educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Fernández, Benito. (2009), *Los movimientos sociales de "objetos" a "sujetos" políticos. Nuevos desafíos para la educación Popular*. Ponencia presentada al Encuentro de Teatro del Oprimido y Educación Popular "AUGUSTO BOAL": "Educación Popular, Movimientos Sociales y Construcción Democrática", MEPB/Red TDO, Oruro 5 al 7 de noviembre. Recuperado de: <http://praxisenamericalatina.org/7-11/bolivia.html>
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. *L'Arc*, (49), 3-10.

- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI. Recuperado de www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- González, R., & Taviria, G. (2011). Phenomenology of the Intersection between Body and World in Merleau-Ponty. *Ideas y valores*, (145), 113-130. Bogotá, Colombia: Universidad Autónoma del estado de México. Recuperado de: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-00622011000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Horkheimer, M. ([1932] 2003). *Teoría Crítica* (3ra reimp). Buenos aires: Amorrortu. Recuperado de: https://www.olimon.org/uan/horkheimer-teoria_critica.pdf
- Kemmis, S. (1986). En H. Cerda (2011). *Los Elementos de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Inciarte, A., & Barbera, N. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la universidad de la Salle*, (17), 35-46.
- Martínez, C. (2008). *Hacia una pedagogía del cuerpo. Itinerario de una experiencia*. Bogotá, D.C.: IDEP.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. España: Paidós.
- Parker, C., & Estenssoro, F. (2010). *El Desafío del Conocimiento para América Latina*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- Pineda, D. (2008). *La Construcción del Oficio de Investigador: Una perspectiva Sherlockiana*. Bogotá, D.C.: Beta.
- Samacá, I. (2014). *Otra Pedagogía... Como alternativa de Reconstrucción Social*. Memorias del I Congreso Binacional de Pedagogía. Anclajes y Prospectivas. Recuperado de: <http://service.udes.edu.co/congreso/memorias.pdf>
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una Introducción*. México: Siglo XXI. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/.../historia_xx_2013_analisis_del_sistema_mundos-parte1