

SIERVOS EN CIUDADANIZACIÓN: EL POTENCIAL DE LAS PRÁCTICAS LUDO – CORPORALES ESCOLARIZADAS Y NO ESCOLARIZADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ENTRAMADO SOCIAL EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN, CASO: EN LA I.E. ANTONIO RICAURTE

SERVANTS IN CIUDADANIZACIÓN: THE POTENTIAL OF LUDO PRACTICES - BODY EDUCATED AND UNEDUCATED IN THE CONSTRUCTION OF THE SOCIAL FABRIC IN THE CITY OF MEDELLIN CASE: IN THE I.E. ANTONIO RICAURTE

Hincapié, Daniel & Herrera, María Isabel

Integrantes semillero de investigación grupo PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo). Colombia. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

HINCAPIÉ, D. & HERRERA, M. I. (2014). Siervos en ciudadanía: el potencial de las prácticas ludo – corporales escolarizadas y no escolarizadas en la construcción del entramado social en la ciudad de Medellín, caso: en la I.E. Antonio Ricaurte Mot. Hum. 15(2): 96-108.

RESUMEN

En el contexto de la Práctica Pedagógica universitaria, a partir de una convocatoria abierta dirigida a los grupos decimo y once de la Institución Educativa Antonio Ricaurte, ubicado en Belén Rincón/Comuna 16 de Medellín (Una de las más grandes y pobladas de esta ciudad con 193.343 habitantes), se desarrolla una propuesta de intervención pedagógica de tipo IAP; dos practicantes universitarios de licenciatura en educación física y quince jóvenes de ambos sexos asumen el rol de coinvestigadores, exploran, valoran y experimentan prácticas ludocorporales escolarizadas y no escolarizadas que tengan a juicio de los participantes potencial educativo para la formación de una ciudadanía crítica.

Palabras clave: *ciudadanía, escolarización, jornadas complementarias, prácticas ludocorporales, práctica pedagógica.*

ABSTRACT

In the context of university pedagogical practice, from an open call directed to the tenth and eleventh degree students of the high school from the Educative Institution (E.I) Antonio Ricaurte in Belen Rincon/Commune 16 of Medellin (One of the largest and most populous of the city with 193,343 inhabitants), is developed a proposal of pedagogical intervention of IAP type; two college interns of physical education and fifteen young men and women assume the role of co-investigators which explore, appreciate and experience ludic-corporal practices both inside school and also outside school which have educative potential for the formation of a critical citizenship.

Key Words: *citizenship, schooling, extended school day, ludic-corporal practices, pedagogical practice.*

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica, en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (IUEF) está concebida como un eje transversal de la formación de profesores, espacio privilegiado para la formación personal, disciplinar y social desde la inmersión en la Práctica Pedagógica (PP).

La PP en el IUEF consiste, en sus primeros cuatro niveles, en una experiencia centrada en el análisis de los distintos contextos sociales y los diferentes escenarios de intervención pedagógica de la educación física (EF) El V y VI nivel están orientados al contexto escolar, el VII se enfoca en el contexto comunitario, el VIII en lo deportivo y el noveno y décimo “especializan” en cuatro énfasis: Escolar, comunitario, administrativo y deportivo, ellas dan perfil a la PP a lo largo de toda la carrera y en los dos últimos semestres se presentan como “opción de especialización” (Guía curricular pág. 24).

La fragmentación tradicional de las prácticas pedagógicas en el currículo han llevado a separar la escuela de “lo comunitario”, la “educación culta” de la educación popular, lo formal de lo informal, reforzándose la representación de la escuela como isla y lo que es más grave: Paradójicamente, la representación de la escuela/educación como opción dentro de una carrera que está regulada y acreditada para la escuela.

En el marco de la práctica pedagógica comunitaria (Nivel VII) y después de las experiencias de las dos prácticas anteriores con énfasis escolar, en la idea de debatir “la distorsión curricular” de la PP, nos asalta un interés por abordar, la relación escuela/ciudad, la tensión educación formal/informal, por poner en tensión los límites de la formalidad de la educación escolar con las oportunidades que ofrece la educación popular en la formación del futuro profesional y en la formación de los escolares en los contextos de una ciudadanía activa y crítica . La calle, el parque, el cerro, el museo, la noche... la ciudad nos coquetea “desde afuera” y nos invita a saltar el muro escolar en busca de tiempos, lugares y prácticas corporales que a punta de lúdica puedan resultar en potentes

términos y condiciones para una educación otra desde y con un cuerpo educándose “en estado de ciudadanía”.

En este contexto, en la Jornada Complementaria propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encuentra un lugar desde el cual se puede actuar en función de los intereses y necesidades de la comunidad escolarizada en relación con la formación desde la escuela de una ciudadanía activa y crítica. Lugar formal que podría contener no-lugares para lo no formal como espacio educativo .

Por la vía de las competencias, ha entrado a los currículos escolares la formación ciudadana, tema de reiterada preocupación e interés social y estatal dada, según los diagnósticos formales, la pérdida de la civilidad y la urbanidad, de los valores sociales y el desinterés participativo. Cabe la pregunta por el tipo de ciudadanía que se promueve desde la perspectiva social que bien ya dibuja los perfiles y móviles de sus diagnósticos.

En este sentido, es interesante el análisis que hace al respecto Aguiló (2009) sobre la ciudadanía, al señalar que esta ha sido entendida sólo como categoría jurídica, como condición de sujeto que dentro de un contexto histórico, social, cultural y político tiene unos derechos. La ciudadanía, vista así, se entiende como condición *persé* del sujeto, Marshall (1997) lo plantea en términos de status. (En Aguiló, 2009). Esto es a lo que O'Donnell denominará ciudadanía de baja intensidad, “ciudadanos” que en plena conciencia de sus derechos no tienen la capacidad ni el poder de ejercerlos porque no hay condiciones políticas que permitan esta participación en términos equitativos; es decir, lo que se pone en evidencia es un problema de democracia, o como lo plantea Capella, (1993) la tolerancia ante una falsa democratización. Capella analiza como al confiar los derechos solo al amparo del Estado, se fortalece el poder político privado al tiempo que gana en capacidad para organizar o direccionar la voluntad el propio Estado, reproduciendo con esto lo que él mismo denomina ciudadanos siervos o los sujetos de derechos sin poder (Aguiló, 2009).



Figura 1. El grupo de investigación. Salida Parque Arví

Pensar la ciudadanía como construcción, como conquista de la vida en sociedad, es pensar en un sujeto político, en tanto toma parte y actúa en las decisiones que afectan su ser y estar en sociedad, a la manera de Aguiló (2009) ciudadanías de alta intensidad; idea potente que nos llama a una revisión de las prácticas que se curricularizan y proyectan en la escuela, ya como proyecto educativo básico, ya como proyecto de PP universitaria; procesos que se hacen desde la educación física, el deporte y la recreación, a nombre de una formación ciudadana, de una formación en valores, en competencias ciudadanas.

Desde esta lectura, se plantea un análisis crítico del ser ciudadano ¿se es ciudadano sólo por nacer dentro de una comunidad? ¿Es la ciudadanía una categoría política vinculada sólo al deber ser y al ejercicio de los derechos? o por otro lado, ¿es la ciudadanía una construcción del sujeto a partir de las interacciones humanas y la vida en sociedad? ¿Se nace ciudadano o se hace ciudadano? ¿Qué hacer en la escuela? ¿Cuál es el papel de la universidad en su relación con la educación básica? ¿Cuál es el papel de la práctica pedagógica? ¿De qué van las prácticas ludocorporales como contenido educativo en una sociedad como la colombiana y latinoamericana?

Pensar en ciudadanías de alta intensidad requiere una educación en y desde la ciudad, implica redimensionar la ciudad como territorio, como texto

(Martínez Bonafé, 2010); demanda la reconfiguración de las prácticas ludocorporales como un dispositivo educativo privilegiado para la ciudadanización, “prácticas que se valen del compromiso corporal mediado por la lúdica, acciones corporales con niveles diferenciados de normativización y curricularización caracterizadas por un compromiso energético y emocional que se enuncia en la cotidianidad de lo corporal a lo largo y ancho del territorio ciudad” (Moreno y otros, 2014).

SOBRE LO METODOLOGICO

Estudio cualitativo que combina la investigación colaborativa (IC) y La investigación acción participativa (IAP). La primera se entiende, siguiendo los aportes de José Devis (1996), como la colaboración existente entre investigadores y profesores, centros universitarios y escolares que surge por una preocupación en el campo de la educación. En esta investigación la IC se da a partir de la cooperación crítica entre instituciones (universidad/escuela básica), el semillero de investigación, el asesor, el cooperador, el Comité de Práctica y los estudiantes de la institución educativa con el objeto de problematizar y ampliar el panorama de una situación polémica que definen reflexivamente “educandos y educados” como apuesta formativa en consenso.

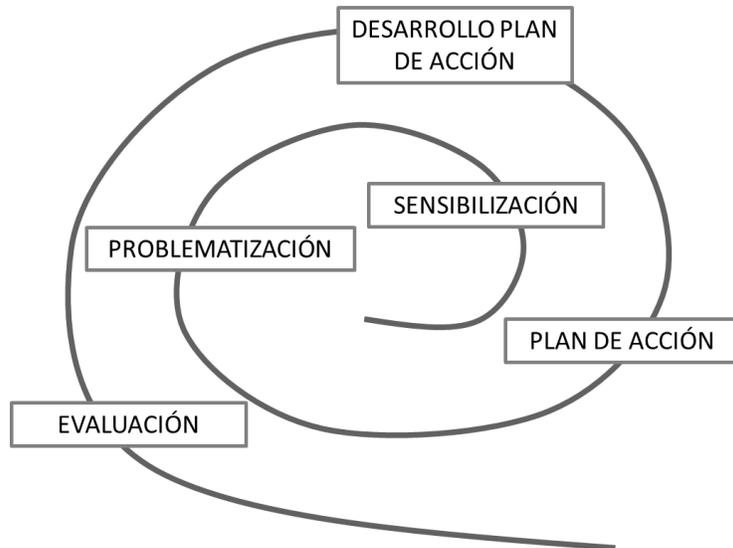


Figura 2. Investigación-Acción-Participación en la práctica pedagógica.

La investigación IAP se entiende, a la manera de Fals Borda (1981), como investigación situada en las realidades propias de la comunidad, búsqueda de conocimiento y transformación del contexto que se aleja de una investigación pensada para las elites ajenas a las comunidades. Desde este planteamiento cambian y se difuminan las relaciones verticales

investigador-comunidad y es la misma comunidad quien genera las transformaciones a partir de la lectura de las problemáticas de su contexto. En esta investigación, se realiza una ruta metodológica en forma de espiral desde la cual funcionamos como grupo educativo en acción participada.

Ruta metodológica IAP

1. La comuna que descubrimos. Daniel y Maria Isabel



Figura 3. Confrontando Visión.

Este primer momento busca incentivar y seducir a la población escolarizada de la institución educativa Antonio Ricaurte a partir de las experiencias, vivencias, relatos e imágenes de una comuna que se ha descubierto por la vía de la experiencia cotidiana (los estudiantes del colegio) o a través de un acercamiento previo a las prácticas ludocorporales y sus condiciones de constitución y

escenificación en la ciudad (por los practicantes universitarios). Ni el investigador ni el “investigado” son ingenuos; la condición de coinvestigador de todo participante dependerá del consenso de visiones y del consenso posible sobre el problema a investigar. Las dos visiones son puestas sobre la mesa. Momento crítico de la conformación del grupo investigador.

2. Problematizándonos



Figura 4. Negociando problema.

Este momento tiene como finalidad visibilizar en conjunto la existencia de un problema de investigación a partir de las reflexiones del equipo investigador sobre la relación escuela/ciudad que permita la formulación de la pregunta de investigación. Esta pregunta debe recoger los problemas que se visibilizaron en el primer momento, las expectativas e intereses de las partes interesadas, orientar el proceso de objetivación y la selección de actividades de la experiencia investigativa.

Como practicantes inmersos en las condiciones que antepone la universidad y la institución educativa básica, el asesor universitario y el cooperador escolar, los intereses y proyecciones de los estudiantes y la realidad barrial, se intenta conciliar un problema que aglutine emociones,

afectos, deseos, intereses y actividades; interés de búsqueda, de aprendizaje, de aventura.

De esta fase se sale con una justificación de la experiencia investigativa ¿Para qué? Y ¿Por qué? Es importante la experiencia, justificación que se hace de forma participativa por parte del equipo investigador.

Momento en el que se disponen los encuentros a manera de grupo de discusión entre los investigadores; se hace lectura provocadora en grupo sobre las relaciones posibles de escuela/ciudad; se escuchan las voces, se toma nota de las inquietudes que surgen en los co-investigadores con la intención de ir visibilizando un problema sentido por todas las partes. Presupuestos y preguntas, que permitan definir un camino, una meta formativa/transformativa.

3. Armando el viaje (Plan de acción)



Figura 5. Armando el viaje.

En este momento se introduce la noción/opción de marcha por ruta conocida o por rutas de incertidumbre (a la deriva); se discute sobre el valor, el sentido y el alcance de las mismas. A partir de ello se definen rutas básicas o específicas, se seleccionan acciones a realizar desde los intereses y condiciones planteados en las fases anteriores.

El viaje se define por todos los integrantes del grupo en función de su relación con las “posibles soluciones al problema”; lugar, paso y acción se proyectan a partir del potencial aporte que puedan hacer al “problema objeto”. El plan toma el viaje como ruta metodológica, el viaje permite saltar los muros de la escuela, el “ir al otro lado y volver”, en busca de posibilidades educativas que contribuyan a la formación intencionada socialmente.

4. De viaje por la comuna (Desarrollo del plan de acción)



Figura 6. Redescubriendo lugares y no lugares.

Esta fase da cuenta de los diferentes viajes realizados por el grupo. Se sale de la escuela pero también se vuelve a ella, con las experiencias y aprendizajes que la ciudad nos pueda provocar. De esta manera al salir, al viajar por la ciudad no solo se sale de los muros, se evita la escuela, sino que se reflexiona sobre ella, sobre su impacto, se valora su acción.

Lugares que poseen potencial formativo dadas las condiciones espaciotemporales son caminados por los participantes. Sin afectar el ritmo de viaje o de “vagancia” se realizan procesos de resignificación en función de los afanes del “problema objeto” (objeto de deseo) que viene prescrito por el plan o que puede “saltar de la deriva”, con opciones de cambiar los planes o las rutas por venir.

5. Evaluación

Esta fase, que se hace al filo de la primera proyección sobre la “solución del problema”

(pretexto formativo) y que cierra una primera serie de viajes, permite un viaje hacia adentro, introspectivo, da cuenta del impacto pos activo (reflexivo y crítico) de lo que se hizo, valorando conmociones socio corporales y personales de lo vivido en las propias biografías de los participantes y en la propia sociografía (escolar/educativa) de los participantes. Acción que sirve de punto de partida para nuevas problematizaciones.

Esta propuesta al desarrollarse como un proceso investigativo/formativo desde la idea de la espiral, sugiere que no es sólo la fórmula para desarrollar un tránsito a lo largo del proyecto, que la ruta metodológica no obedece sólo a una cuestión didáctica, sino que es además una apuesta por un sentido pedagógico reflexivo, que pone en cuestión la lógica de la linealidad del aprendizaje tradicional de carácter escolarizado.

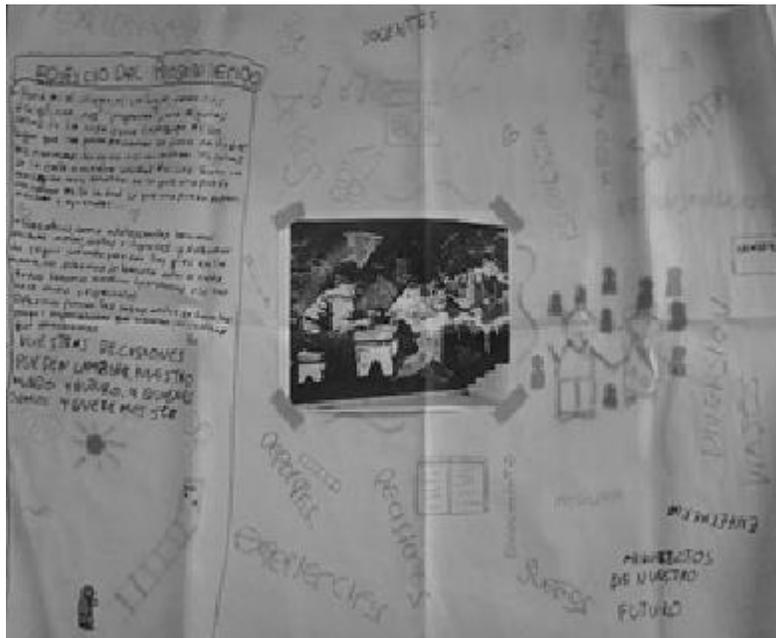


Figura 7. Pensando la relación Escuela/Ciudad.

Es desde esta idea que la evaluación se convierte en un elemento clave, siguiendo los planteamientos de Bosón y Benito, (2005), debería “realizar un proceso de transición de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” (En Trigueros & Rivera, 2014) la evaluación debe proyectarse como un mecanismo de reflexión y análisis que promueva el aprendizaje, cuestión bien diferente a una evaluación de aprendizajes, que espera hasta el final de un proceso para constatar si se ha aprendido; siguiendo los aportes de Trigueros y Rivera (2014) es “romper el hábitus de la evaluación como mecanismo de ejercicio de poder” y conviniendo con Álvarez (2006) ponerla realmente al servicio de quine aprende. En nuestro viaje hay un momento (el quinto) definido como instante para evaluar el estado del proceso. Pero en cada instante, los participantes en conjunto y en su experimentar tienen la potestad de variar las condiciones de viaje, los pasos, las acciones, los cambios, los enrutamientos, las rutas de escape. Es cierto que las “autoridades” por momentos, en su descontextualización pueden saltar con juicios que se corresponden con las rigideces que imponen los modelos lineales de la planeación curricular.

A partir de las lecturas de la relación escuela/ciudad, escolarización/educación; a partir del diálogo y la reflexión – a partir del viaje – aprender y aprehender la ciudad, hacernos ciudadanos dentro de una lógica escolar que no se reduzca a la prescripción intramural. El aprendizaje social tiene que ver con el acto de reflexionar-se en ciudad.

La evaluación en este contexto es algo más que controlar y vigilar el ajuste de los comportamientos y los juegos en función de la prescripción institucionalizada desde arriba (escuela, universidad, secretaria de educación, comité de práctica, asesor). En la vivencia de “educadores y educados” de “practicantes y educados” se teje una vivencia sujeta a los avatares de la escuela, del barrio, de la ciudad que deben ser considerados de cara a una educación en contexto. Así: Evaluar es preguntarse antes que responder.

Que la incertidumbre y la deriva hacen parte de la vida en ciudad y por lo tanto de la vida en la escuela.

Esta idea de evaluación, como algo reflexivo para el aprendizaje nos permite desde la práctica pensar la ciudadanía como una construcción inacabada, experiencia que asistida por “espirales frágiles” (no demasiado estructuradas) para que no se extinga la lúdica que las hace SENTIDAS, nos posibilite vivir la escuela para una educación otra que no nos aisle “a unos y otros” de una educación con sentido para lo que pasa y lo que nos pasa.

A MANERA DE SINTESIS

Una metáfora: El viaje.

Para nuestro tránsito reflexivo entre la escuela y la ciudad. Dejar la escuela, abrir la puerta, salir de ella y entrar en la ciudad, viajar como nos propone Martínez Bonafé (2010) y mirar, olfatear, inquirir, penetrar en la ciudad, practicarla y hacer-la ciudad. Ir tras los rastros de las prácticas ludocorporales con arraigo y potencial formativo, valorarlas, pensarlas, jugarlas y empezar a viajar, transportarse a ese otro lado, al otro lado del muro escolar a hacerse jugando.

Así salimos de la I.E Antonio Ricaurte, viajando por el barrio, por la comuna, pisando el asfalto y el verde de sus cerros, caminando la ciudad y confundiéndonos con el paisaje, sintiendo sus olores y contradicciones, buscando desde un compromiso ludocorporal hacernos ciudadanos con otros que llegaron a nosotros con el prescrito tradicional de ser educados como lo estamos siendo nosotros desde ayer en la escuela y hoy en la universidad como futuros maestros y maestras. Montados en el juego y las prácticas ludocorporales nos proponíamos viajar por la ciudad, reconocer estas prácticas y regresar a la escuela con la esperanza de empezar a abrirle las puertas a la ciudad, con la idea de empezar desde las prácticas ludocorporales a reconciliar críticamente la relación entre escuela y ciudad.

¿Por qué viajar?

Saltar el muro escolar y estar en ese otro lugar; esto por sí sólo es excitante y emocionante, pero nuestro viaje tiene además otro sentido, viajar y salir de la escuela, es en cierto modo desescolarizarse, des-formatearse; buscar en la ciudad y lo informal es abandonar la comodidad de la educación escolar, de lo formal; ir a la ciudad y adentrarse en sus prácticas es exponerse al “caos social”, aventurarnos en la informalidad es entrar al mundo de lo posible, de la incertidumbre.

La escuela en su idea de educación ha condenado la posibilidad de las relaciones al campo de la certeza, de lo calculado, de lo conocido, del plan y en este afán por el plan, por lo formateado ha restringido las relaciones, parafraseando a Calvo (2002), a un proceso de creación “preestablecido” por otros. De esta manera la educación formal, es decir la escuela, se ha convertido en una matriz social que paradójicamente en su idea de educación ha ignorado la lógica en la que se da la educación en sociedad, la educación en contextos informales, que según Calvo (2002) obedece al mundo de las “relaciones posibles”.

En este contexto, el viaje se convierte en una forma no sólo de apreciar prácticas sociales – allí las prácticas ludocorporales – sino como una estrategia para adentrarse en la dinámica de la ciudad, de la vida en sociedad. Viajar, saltar el muro escolar es más que “abrir la puerta” de la escuela, es ir al otro lado de la escolarización, cuestionar sus relaciones – lo preestablecido, la certeza – y permitirle la entrada al mundo de las posibilidades educativas. Ese, es el otro lado de este viaje.

¿Cómo viajar?

Se propone un proceso investigativo en “espiral” que parte de una inquietud de los profesores practicantes y que al ser debatida en el grupo de investigación se transforma en un interés sentido que sirve de norte para afrontar una situación problemática del orden comunitario (escolar) y que luego a partir de la conversación entre los participantes se convierte en acciones transformadoras de realidad.

ALCANCES DEL VIAJE

La PP en la I.E Antonio Ricaurte nos permitió una reflexión permanente en los contextos de la asesoría de práctica y de la experiencia misma en los viajes; el debate, las inquietudes, las lecturas, las síntesis permitieron la ampliación de nuestra mirada sobre los sentidos de la PP. Veamos:

Sobre el alcance social de las prácticas ludocorporales comprender que:

La escuela infantiliza a los jóvenes, ellos si conocen una ciudad, a veces distinta a la del profe y de la escuela. Se evidencia la necesidad de conversar con esas formas de ciudad, de ocupación del espacio, de tipos de prácticas, culturas juveniles. La escuela en su idea de ciudadanía desconoce la ciudad de los jóvenes.

En la ciudad hay lugares (parques, canchas, calles, esquinas... parches), donde los jóvenes a punta de juego están construyendo ciudad.

En las prácticas ludocorporales de ciudad hay potencial para la integración de saberes que en la escuela son ignorados.

En las prácticas ludocorporales está expresada la cultura de la comuna. En ellas se pueden observar relaciones, tensiones, pulsiones, direcciones, sentidos que permiten entender, problematizar y construir ciudadanía crítica.

Las prácticas ludocorporales permiten ampliar la mirada sobre la educación física, se debilitan los límites entre educación física, arte, deporte, poesía, “cultura”; al viajar el currículo escolar es tensionado por la cultura lúdica de la ciudad.

Sobre el alcance de la PP, dimensionar que: El aparato escolar –allí la universidad– tiene barreras en su idea de ciudadanía, la escuela sigue separada de la ciudad. El universitario es un extraño en su propio territorio.

La calidad de la práctica pedagógica, en épocas del eficientismo, se mide en términos de cobertura. La eficacia de la PP va en la vía del racionalismo económico. Eficacia en términos numéricos, mayor número de estudiantes por profesor.

No existe una relación directa entre la teoría y la práctica pedagógica, hay una brecha entre el currículo prescrito y el currículo en acción. La práctica curricular universitaria está anclada en una separación entre teoría y práctica.

Entre la docencia y la investigación hay un abismo y cuando hay intentos prácticos la institución tambalea.

El “practicante” es un sujeto subvalorado. Que la PP se sigue concibiendo como un “ensayo”, como un momento para poner en actividad unos contenidos teóricos acumulados por años de formación; es decir, el practicante se ve sólo como un ejecutor de unas teorías creadas por otros.

La desarticulación de los actores de la PP; no hay comunicación entre el comité de la práctica, el asesor, los estudiantes, los grupos de investigación, las instituciones cooperadoras; desarticulación entre la PP y la investigación, entre la Universidad Pública y la sociedad. El intento de aplicación en acción de principios básicos de la IC pone en evidencia los límites del sistema tradicional de la PP imperante para pensarse en las lógicas que demanda la colaboración.

No hay una buena margen para crear dentro de la PP, esta es muy conservadora. Se evidencia en la institución un temor a la incertidumbre, un imperio del currículo pre-escrito, la escuela respira por un formato.

A pesar de la existencia de una retórica curricular “abierta” en la universidad, el currículo en acción es rígido y unidisciplinar. En la PP se evidencia incomodidad con la interdisciplinariedad; La preocupación unidireccional deportivista por las actividades “lúdicas” evidencian la falta de capacidad para relacionar o poner a dialogar la educación física con otras disciplinas.

La PP está en función de las formalidades de la institución base (la Universidad), la formación del estudiante está en segundo plano. La PP queda reducida a un convenio “conveniente” entre instituciones, los intereses mismos de la institución receptora quedan subsumidos.

El quehacer del educador físico parece estar supeditado a un activismo divertidista, realizar actividades, entretener gente. La palabra educador es algo que se le cuelga a la palabra física.

Las inconformidades estudiantiles con la PP, quedan en lo escrito. No se quieren entablar discusiones de fondo.

Paradójicamente en la universidad se habla de proyección investigativa en la acción, pero al estudiante de la PP no se le ve investigando; su función se reduce a servir prácticas.

Sobre el potencial de la educación informal, ver con claridad que:

Los chicos por fuera del espaciotiempo escolar tienen vida, tienen otros espaciotiempos, conocen lugares, prácticas de ciudad que los educadores y la escuela no alcanzan o no quieren ver y reconocer.

La educación informal supera el “adentro” y el “afuera” escolar. Generalmente se entiende la dimensión informal de la educación por fuera del aparato escolar, sin embargo, al interior de la escolarización hay momentos, espacios, prácticas e interacciones que escapan a la “formalidad” de las relaciones; Duschatzky & Sztulwark (2011) reconocen estos momentos como “imágenes de lo no escolar”.

La universidad forma maestros prevalentemente para el entremuro escolar.

La educación en los contextos informales permite que las relaciones entre los sujetos sean más sinceras, se pueden construir nuevas formas de comunicación que promueven la apropiación de los espacios de ciudad.

La incertidumbre de la ciudad permite que emerjan posibilidades en las relaciones que se dan entre sus habitantes, diferente a lo que pasa en el contexto escolar, donde la pretensión por la certeza corta la posibilidad potencial de las relaciones. Desde la educación informal es posible develar situaciones que ayuden a una formación para la vida en comunidad; posibilidad para formar ciudadanos críticos y comprometidos.

PARA LA REFLEXIÓN

Desde la retórica institucional se pregona una universidad que articule la práctica con la investigación, la formación con la extensión, un currículo flexible e interdisciplinario, una formación ciudadana en y desde la Universidad. Sin embargo, estos propósitos se pueden estar quedando sólo en el discurso y en las buenas intenciones. Sensaciones e impresiones conectadas con esta experiencia práctica permiten vislumbrar que la educación escolar formal desconoce “el afuera” escolar, que la escuela encerrada en los formatos y en lo pre-escrito ignora, subvalora y le teme a lo emergente, que sigue existiendo una brecha entre teoría y práctica; que la educación aún está presa en la escolarización.

La angustia de la institucionalidad por la certeza, el cumplimiento fiel del plan, preocupaciones por el tipo de actividades a desarrollar, el número de estudiantes a atender, el “orden” en el desarrollo de la clase, etc. son tan sólo muestra de unas preocupaciones que no trascienden aspectos técnico/didácticos y de angustias burócratas de la administración escolar. Esto deja en evidencia que el modelo curricular crítico/práctico, sus principios pedagógicos y la teorización del modelo pedagógico en el IUEF no logra materializarse, pues las discusiones y encuentros sostenidos a lo largo del proceso pedagógico e investigativo con el asesor, el comité de la PP y la jefatura académica siempre respondieron a cuestiones de organización curricular: la preocupación por la aclaración de unos objetivos, por las actividades a desarrollar, por la ecuación número de estudiantes por practicante, la angustia que significa para la administración universitaria que una práctica pedagógica se desarrolle por dos estudiantes universitarios en colaboración, etc. evidencian en el currículo del IUEF unas preocupaciones técnicas con la formación, propias de las teorías tradicionales del currículo, que recuerdan la lógica, el sentido y las inquietudes que atraviesan el modelo curricular propuesto por Tyler (1949):

“¿Qué objetivos educacionales la escuela debe procurar atender?; 2. ¿Qué experiencias educacionales se pueden ofrecer que tengan probabilidades de alcanzar esos propósitos?; 3. ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educacionales?; 4. ¿Cómo podemos tener certeza de que esos objetivos están siendo alcanzados?” Da Silva (1999).

Estas cuestiones sugieren poner atención sobre lo que se dice y lo que se hace en la universidad, cuestionan la relación teoría/práctica y dejan ver que la educación escolar, allí la educación superior en la Universidad pública y la formación del profesorado en EF está envuelta en preocupaciones de economía, eficacia y eficiencia escolar, que el currículo es más que un asunto de mecánica y organización, más que un problema técnico, que la Universidad en su idea de educación y formación puede estar inspirada en unos discursos y “teorías” pero que en la “práctica” sigue imperando un currículo tecnocrático.

Trabajos de Investigación – Acción al interior de la práctica pedagógica en educación física, como el

seminario colaborativo propuesto por Fraile (2002) exponen la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, al tiempo que evidencian la insuficiencia de los mismos, debido a que no hay una “formación inicial y permanente” que promueva el trabajo en equipo; igualmente se retoman los aportes realizados por Stenhouse (1984) sobre la importancia del profesor investigador de su propia práctica, como una forma de valorar crítica y reflexivamente la actividad pedagógica y ganar en capacidad para transformarla; se reconoce que el profesorado tiene grandes privaciones formativas con la investigación.

Fraile (1993) plantea que la formación del profesor “ha seguido un modelo técnico, sin estrategias que les capaciten para investigar. [...] Tampoco los responsables de la administración ayudan a potenciar ese papel de investigadores en el aula, ya que algunos de estos técnicos educativos, asesores de los centros de profesores, inspectores, cargos directivos de los centros escolares, etc., no consideran como necesario esta figura del profesor investigador”. (En Fraile, 2002).

Sin embargo a la par de las barreras y carencias formativas en investigación, al profesorado, se le solicita investigar su práctica docente. Sacristán y Gómez (1992) revelan lo paradójico de esta situación, la manera como desde la administración educativa se le pide al profesor reflexionar e investigar su práctica pedagógica y ser “protagonista del diseño y experimentación curricular” al tiempo que no se disponen los medios ni una formación investigativa para desarrollar tales propósitos. (En Fraile, 2002).

Lo que se pone en evidencia entonces, es que la tradicional fragmentación entre teoría y práctica tiene que ver con una herencia altiva pedagógica, en la que la teoría se ha construido encerrada en las paredes de la academia y de espaldas a las realidades contextuales de la práctica pedagógica; pero al mismo tiempo es evidente que, la forma de empezar a superar esa fragmentación tradicional es reconociendo que desde la reflexión crítica y la investigación de la práctica docente puede emerger inductivamente la teorización del campo, en una lógica en la que se valore constantemente su impacto y se pregunte por el acto educativo.

A partir de la IAP y la IC, a partir de la reflexión sobre la PP, de la lectura de ciudad, la valoración y la reflexión de las prácticas ludocorporales escolarizadas y no escolarizadas: confrontar, cuestionar la teoría, los contenidos curriculares dados y construir desde la práctica un currículo acorde a las realidades propias del contexto; de esta forma no sería tan difícil justificar el trabajo en la escuela como una práctica pedagógica comunitaria, pues aunque en principio esta separación escuela/ciudad o escuela/comunidad parecía absurda, después de constatar la vigente ruptura entre teoría y práctica es en cierto modo entendible que el aparato escolar tenga barreras en su relación con la comunidad, con la ciudad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio.*, 13 – 24.
- Álvarez Méndez, J. M. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica.
- Álvarez Uría, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Cátedra.
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Italia: Einaudi.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada.
- Da Silva, T., (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2º Edición.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Editorial Visor
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D., (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Argentina: Paidós.
- Fraile Aranda, A. (2002). El seminario colaborativo: Una propuesta formativa para el profesorado de educación física. *Contextos Educativos.*, 101 – 122.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación*. Barcelona: Herder.
- Hernández Cifuentes, Y. C. (19 de marzo de 2013). *En riesgo más 18 mil niños y 15 mil mujeres de Medellín*. Agencia de prensa IPC.
- Instituto de Educación Física. *Guía del diseño curricular*.
<http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/IPPA/Informacion%20Comite%20de%20Curriculo/Doc%20Rector%20Lic%20edu%20fisica.pdf>
- López Rodríguez, S. (2005). *Teoría de la deriva: indagación en las metodologías de evaluación de la ciudad desde un enfoque estético-artístico*. Granada: Editorial de la universidad de Granada.
- Martínez Bonafé, J. (2010). *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad*. Valencia: Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- MEN. (Junio 2010). *MinEducación*. Recuperado el 22 de diciembre de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235125.html>.
- Moreno Doña, A. (2007). *Teoría del caos y educación informal*. Hergue editora andaluza.
- Moreno Gómez, W., Pulido, S., Gaviria, N., Mendoza, J., Cardona, H., García, W., Saldarriaga, J., Escobar, J., Díaz, N., Mejía, A., Herrera, M & Hincapié, D., (2014). *Las prácticas ludocorporales como dispositivos configuradores del entramado social de la ciudad de Medellín 2013-2014*. Medellín.
- Sacristán, J. G. (2010). *¿Qué significa el curriculum?* En J. G. Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (págs. 11 - 17). Madrid: Morata.

Trigueros, C., & Rivera, E. (2014). La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la universidad. En A. Moreno Doña, & M.

Arancibia, Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica (págs. 166-184). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Dirigir Correspondencia a:

Daniel Hincapié
Universidad de Antioquia, Colombia
Email - danbedoya77@hotmail.com

