

MOTRICIDAD Y ENSEÑANZA: SABERES QUE TRANSITAN EN EL AULA*

José Enver Ayala Zuluaga**
Rubiela Arboleda Gómez***
Samuel de Souza Neto****

Ayala, J. E., Arboleda, R., & Souza, S. (2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 168–189.

RESUMEN

En el presente artículo se relacionan los hallazgos de la categoría “Motricidad y enseñanza: Saberes que transitan en el aula” del estudio denominado “Sentidos que los maestros le otorgan a la motricidad como un saber para la enseñanza”, estudio que considera soportar y revisar otras comprensiones en la educación y en la formación del magisterio. El objetivo central se elaboró con la intención de develar las expresiones de los actores educativos, partiendo de la interpretación sobre ellas en clave didáctica. Para dicho proceso fue necesario utilizar el enfoque comprensivo de la investigación bajo el tipo de investigación llamada etnografía reflexiva. En trabajo desarrollado permitió definir como ejes de discusión las categorías Cuerpo–motricidad como eje de la enseñanza, Percepción y enseñanza, y Motricidad, sensibilidad y reflexión, trazos que configuran otras miradas de la

* Este artículo tiene como eje la investigación denominada “Sentidos que los maestros le otorgan a la motricidad como un saber para la enseñanza en las universidades públicas del Eje Cafetero-Colombia”, desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-CADE - Universidad de Caldas. Asimismo, ha sido alimentando por las discusiones realizadas en el grupo de investigación Docencia, Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza (DOFPEN), de la Universidad Estadual Paulista, “Julio de Mesquita Filho” sede Rio Claro, en Brasil; adicional a las contribuciones que ha desarrollado la Coordinación del perfeccionamiento del personal del nivel superior de Brasil (CAPES). Aquí se presenta en su esencia el capítulo tres, su apartado 1.

** Estudios Postdoctorales en Educación y en Motricidad Humana e Investigación Cautitativa. Docente Universidad del Quindío - Grupo de Investigación Tejiendo Redes. Armenia, Quindío, Colombia. Correo electrónico: joenayzu@hotmail.com

*** Doctora en Estudios Científicos Sociales. Docente de la Universidad de Antioquia - Grupo de Investigación Cultura Somática. Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: ursula59@hotmail.com

**** Postdoctorado en Educación. Docente libre, Universidad Estadual Paulista - Grupo de Investigación DOFPEN. Rio Claro. Sao Paulo. Brasil. Correo electrónico: samuelsn@rc.unesp.br

Recibido 2 de agosto de 2015, aceptado 28 de septiembre de 2015.

tríada educación–motricidad–enseñanza. Después de las comprensiones se concluyó sobre la importancia de la motricidad en el acto de clase y concretamente la enseñanza bajo el liderazgo del docente.

PALABRAS CLAVE: cuerpo, motricidad, didáctica, percepción y formación de maestros. (Thesaurus ONU).

MOTOR SKILLS AND TEACHING: KNOWLEDGE PASSING THROUGH IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article is related to the findings of the category “Motricity and teaching: Knowledge passing through the classroom” from the study called “Senses given by teachers to motor skills as knowledge for teaching”, a study that considers supporting and reviewing other understandings in education and in the training of teachers. The main objective was developed with the intention of revealing expressions of educational actors based on their interpretation in didactic key. For such process it was necessary to use the comprehensive approach to research on the type of research called reflexive ethnography: the work developed allowed defining as discussion axes the categories Body–motor skills as the teaching focus, perception and learning and motor skills, sensitivity and reflection outlines that form other views of the triad education–motor skills–teaching. After the understandings, the importance of motor skills in the act of teaching, and specifically teaching under the leadership of the teacher, was concluded.

KEY WORDS: body, motor skills, teaching, perception and teacher’s formation.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha retomado el papel e importancia de la educación en el desarrollo a todo nivel, muestra de lo anterior son las políticas, publicaciones e investigaciones sobre el tema. Autores como Freire (2001), Zuluaga (2003) y Cajiao (2004) consideran que son los momentos y hechos precisos para potenciar y

permitir que los diferentes conocimientos que se están dialogando en la educación soporten y logren las sociedades soñadas.

Ante lo anterior, también se debe reconocer que existe una configuración investigativa y de construcción del conocimiento en Latinoamérica que promulga porque lo pensado se desarrolle y alcance de tal manera que la sociedad sea beneficiada por dicha iniciativa. En la actualidad, son diversas las áreas del conocimiento que constituyen cuerpos teóricos que permiten pensar que existen posibilidades para que suceda¹. Estos elementos se abordan de manera específica y global para explicar los fenómenos que se estudian.

De igual manera, sucede con la educación y sus diversas regiones de trabajo (pedagogía, didáctica, evaluación, metodología, currículo, entre otros), la contribución del conocimiento en dichas áreas atiende a una lógica general, pero que busca potencializar algunas iniciativas desde lo particular para contribuir a dichos desarrollos, es decir, la educación no solo tiene esencias de marcos generales, sino que además debe adicionar algunos particulares. Asumiendo lo anterior, referido a la educación y el desarrollo, hay en la actualidad una preocupación central por la formación del maestro (Zuluaga, 2003; Souza, Benites & Gomes da Silva, 2010; Cyrino, 2012) y su papel en el logro de objetivos sociales generales.

En dicho proceso se ha discutido (Alarcão, 1996; Beillerot, Blanchard–Laville & Mosconi, 2003; Lüdke, 2003; Valencia, 2003; Cajiao, 2004; Jamil, 2006; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz & Álvarez, 2006; ONU, 2012; OEA, 2013, Planes de desarrollo de países como Brasil, Argentina, Colombia, Chile) ¿cómo a partir de ubicar este elemento como central en lo educativo, se pueden lograr avances significativos?, asimismo, se evidencia cómo la investigación y la producción de conocimiento de la formación del maestro debe incluir diferentes frentes de información y formación para alcanzar ciertos niveles de calidad.

¹ Allí también es necesario reconocer que debido a las imposiciones y construcciones de los modelos políticos y económicos se hallan múltiples y fuertes barreras para que se dé lo planteado. Las luchas y ubicaciones para que las miradas sociales y equitativas se alcancen son de los procesos más intensos promulgados por los agentes sociales y en contravía de los modelos de imposición económica. Para ampliar ver: Freire (2001), Bauman (2004), Mejía (2009) y Chomsky (2011).

Autores como Meirieu y Develay (1992), Badillo (1996), De Tezanos (2006), Souza (2012) y Tardif (2012), consideran que para consolidar una identidad en los maestros con calidad es necesario profundizar tanto en la investigación como en los conocimientos de los maestros, en tal sentido, este trabajo se ha movilizad a considerar la construcción del saber² y uno de esos saberes se relaciona con la didáctica.

Pero dicha posibilidad está sujeta al hecho mismo de la enseñanza con características experienciales, es decir, aquí se asume que un elemento que se debe considerar en la formación del maestro es la didáctica y esta, entendida no desde el modelo técnico, operativo instruccional que ha tenido como tradición, sino que se desarrolla desde el presupuesto de que lo que “acontece” en la existencia vital, tanto de estudiantes y docentes, permite otras formas de enseñar.

NOCIONES BÁSICAS

Se considera con Mearleau–Ponty (1991), Pfeiffer (2002) y Gallo (2010) que la intencionalidad de acto tiene una relación directa con la conciencia y discurre sobre la base de que los actos humanos son procesos que se soportan en la tradición psicologista del mundo. De otro lado, se considera la intencionalidad motriz o latente que se soporta en la recolección de lo vivido y en el cual el sujeto dirige su hechos hacia algo pero sin contenidos concretos.

Dice Gallo (2010, p.39) de la intencionalidad de acto que: “Es la de nuestros juicios, nuestras tomas de posición o conciencia tética (...) es tener conciencia clara y racional de algo, es temática y discursiva”. Se considera, entonces, como una subsidiaria de la conciencia pura. Asimismo, Pfeiffer (2002, p.257–264) denomina a la intencionalidad motriz o latente como:

En el actuar de la intencionalidad operante no hay “intención”, “finalidad” conformadora de algo que ya está allí sino la fijado del allí, del algo y del propio acto intencional, no es reflejo de una verdad previa, sino la realización de una verdad (...). El nivel originario puede

² El saber entendido en la lógica *foucaultiana* de la construcción conjetural de conocimiento a través de la reflexión de la práctica en tanto se sistematiza. Para ampliar ver: *Foucault* (2006) y *Ayala* (2013).

ser objetivable en tanto y en cuanto los actos de la intencionalidad operante pueden ser convertidos en concepto. Está siempre en actividad constitutiva que sólo podemos atisbar, descubrir como aquello que siempre se nos escapa, pues aunque podemos detener al torbellino para describirlo o analizarlo sigue funcionando.

Desde dicha consideración, y atendiendo a lo existencial, se asume la motricidad pre-reflexiva, vista como los elementos sugerentes unidos a la intencionalidad latente y la motricidad como *hermana* de lo denominado intencionalidad de acto.

La motricidad pre-reflexiva³ se soporta desde las consideraciones de Henry (2007), en la cual las acciones son influenciadas por un proceso que si bien no es asumido por lo que la lógica de Occidente denomina consciente, sí es adoptado por las acumulaciones corporales que le permite actuar en cualquier momento a los sujetos, este proceso se forma en la acción. El autor lo resume en la siguiente frase: “Dado que el sujeto no puede ejercer ninguna de sus facultades propias sin conocerla, así como tampoco puede conocerla sin ejercerla” (p.50).

Desde la relación con la enseñanza podría decirse que la Motricidad se funciona con esta, y se hace explícita en manifestaciones que se estructuran en la construcción vital que transita por relaciones entre la intencionalidad motriz y la intencionalidad de acto. Pero además, hay manifestaciones de la Motricidad que enseñan y que evidencian que no toda acción de enseñar es consciente. Sin embargo, estos dos fenómenos no actúan por separado y que se construyen y constituyen en la experiencia y situación de aula, dichos elementos son los expresados en este trabajo en tanto fueron interpretados y comprendidos con el trabajo de campo.

Se asume, entonces, que se aprecia una relación o, por decirlo de otro modo, inmanencia⁴ que hay entre lo corporal y la conciencia para enseñar. La enseñanza del docente en la universidad recoge, entonces, una amplia gama de circunstancias que se manifiestan entre lo pre-reflexivo y lo reflexivo.

³ Si bien el término ‘pre-reflexivo’ fue utilizado originariamente por autores como Merleau-Ponty (1991) y Henry (2007) y explicado recientemente por Gallo (2010), desde la concepción de intencionalidad, en este escrito se adapta para la motricidad, considerando que se moviliza en la posición quiasmática hacia una revisión transcendental ya que no va al contenido concreto.

⁴ Es de recordar que el término ‘inmanencia’ se desarrolla desde la fenomenología merleupontyana para referirse a la unión entre cuerpo y mente, pero determinando no el monismo, sino ubicando que existe una clara diferencia entre estos dos aspectos de la corporeidad que lleva a pensar y determinar la cuestión por el quiasmo. Para ampliar ver: Merleau-Ponty (1991) y Ramírez (1994).

MATERIALES Y MÉTODOS

En este trabajo se incursionó en la relación sentido, motricidad, y didáctica. Vanegas (2001), quien concibe el sentido como vivencia, signo, significado y comunicación, sustenta que su construcción se da desde el cuerpo y las múltiples manifestaciones. Con dicha perspectiva de sentido el estudio utilizó un enfoque que parte de la hermenéutica (Mardones, 1991; Rubio, 1994; Briones, 1996; Gadamer, 1998) concebida según Habermas (citado por Murcia & Jaramillo, 2008, p.67) como: “La posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no solo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse”.

El trabajo utilizó como tipo de investigación la etnografía reflexiva, sin ser ella la única forma, pues el devenir del estudio implicó tomar en cuenta otras dinámicas que asumieran el hecho. Esta tiene como base fundante el principio de reflexividad, sustentado por autores como Hammersley y Atkinson (1983), Murcia y Jaramillo (2008) y Arboleda (2009).

En el procedimiento se realizaron observaciones directas durante seis meses y se concentraron en seis encuentros, y versaban sobre cómo los maestros enseñan sus espacios académicos y las posiciones que asumen los estudiantes debido a las manifestaciones de motricidad de aquellos. Posteriormente se construyeron unas categorías iniciales que permitieron dar cabida a las entrevistas en profundidad e historias de vida. Esos diálogos permitieron otras categorías emergentes o elementos de saturación. Seguidamente se interpretó y realizó una nueva construcción teórica que se confrontó con grupos focales, permitiendo una comprensión de sentido.

La población fueron docentes y estudiantes de los programas de formación de maestros de los programas de licenciaturas de universidades públicas del Eje Cafetero de Colombia. La unidad de trabajo: seis docentes (tres de disciplinas que utilizan la motricidad como eje de trabajo –Artes Escénicas, Educación Física, e Inglés– y tres cuyas prácticas docentes se concentran en la prevalencia de la razón o magistralidad –Filosofía, Ciencias Naturales, y Español y Literatura– como herramienta de enseñanza). Asimismo, se eligieron 12 estudiantes (dos por docente), inmersos en los procesos de enseñanza de los docentes, y una persona relevante para el docente que debía tener como características una comunicación

fluida en los procesos de aula y buenos procesos académicos. Todos ellos firmaron consentimientos informados.

Las técnicas llevadas a cabo para recolectar la información fueron: la observación directa usada durante seis meses dos veces al mes, historia de vida desarrollada en algunos casos con una entrevista y en otros, en dos, entrevista en profundidad y grupos focales, ambos realizados en dos oportunidades en un lapso de un mes. Se hizo uso de videograbadoras, cámaras fotográficas, diarios de campo y computadores. El análisis de la información se apoyó en el software Atlas Ti.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuerpo motricidad como eje de la enseñanza

“Si tengo cuerpo me muevo, luego existo, luego enseño”
(Expresión de uno de los docentes del estudio)

Las manifestaciones del proceso enseñanza–aprendizaje pasan por las acciones, la Motricidad y el cuerpo. Este hecho se convierte en característica, agente y promotor de la enseñanza, pues las expresiones que tienen lugar en una clase (en el plano cognitivo o sensible) llevan inmersos procesos que construyen o están en la Motricidad. De acuerdo con esto, la consideración del cuerpo–motricidad, desde lo expresado por los actores de este trabajo, tiene varias posibilidades, que se pueden concentrar básicamente en tres:

1) Una que se genera en la ya mencionada tradición de cosificación o instrumentalización del cuerpo, que se considera como un agente receptor y/o emisor reproductor de la información y que se puede asumir como una Motricidad instrumental para enseñar. 2) No lo manifiesta como medio, sino como fin. Donde los actos y consideraciones de los actores muestran que en la construcción de aprendizajes es el cuerpo–Motricidad el que da cuenta de la obtención de resultados. 3) Cuando la Motricidad da cuenta del cuerpo de tal manera que, en algunos momentos, se instrumentaliza y, en otros, se convierte en un fin. Desempeñando un doble papel. Pueden verse así dos aspectos: el tránsito de uno a otro (medio a fin – fin a medio), y otro en el que, en un mismo espacio y tiempo, tiene características de medio y de fin en los procesos docentes.

Luego se desplaza hacia adelante (tres pasos) y lee mostrando con cada palabra una parte diferente del cuerpo, la nariz, el glúteo derecho y luego se toca sus genitales. (Observación de docente del estudio)

Hay esa intención siempre de jugar con la sensibilidad de las personas para que el mensaje que yo voy a dar o considero que debo dar para esa clase. (Expresión de docente del estudio).

Esta motricidad utilizada por los maestros remite, en ciertos momentos, en acciones que se repiten y que parecen ser producidas por el inconsciente para *adornar* la enseñanza. Elementos constituidos por la realización de gestos sin propósito aparente, pero que, gracias a su continua repetición, captan la atención y hacen parte de lo que se concibe como enseñanza. Este aspecto es lo que se determina como la realidad biofisiológica del cuerpo, y en la cual el cuerpo—motricidad se constituye en un elemento importante a considerar, pero no es un referente suficiente para comprender el ser humano (Hurtado, 2008, p.2).

De igual manera, las acciones de imitación, aquellas en las que el cuerpo es utilizado para evidenciar algo, se movilizan como un elemento que repite el cuerpo. Regularmente esta acción se realiza para que otros entiendan un concepto o interioricen una imagen para ser *aprehendida*. Llevando a considerar que cualquier gesto (que asuma el maestro) es necesario para lograr dicho objetivo.

Se puede decir, entonces, que las acciones que están unidas al concepto cercano de cuerpo *Korper*⁵ dentro de la docencia no son significativas para el maestro ni para los estudiantes. De manera adicional, no se encuentran expresiones orales en los actores que permitan vislumbrar esta clase de cuerpo como relevante en el estudio. Sin embargo, sí se puede manifestar que, no en la oralidad pero sí en la motricidad, existen movimientos sin sentido que no contienen una intencionalidad⁶ educativa precisa.

⁵ Son amplios los artículos que hablan del cuerpo *Korper*, en Planella (2006, p.48) el cuerpo es entendido como objeto analíticamente definible, pasivo, receptor de las acciones de los otros sobre él mismo. Se concibe como un acto concluso y cerrado sin posibilidades de ser transformado ni variado. Con terminología diferente, que busca mostrar la tradición mecanicista del cuerpo, pero cercanos a este significado existen autores que amplían al respecto, ver: Rico (1990), Merleau-Ponty (1991), Sergio (2005), Hurtado (2008), Arboleda (2009), Gallo (2010), entre otros.

⁶ Esta intencionalidad sí se refiere a la que se concibe desde la consciencia, es decir se aleja del concepto de intencionalidad motriz de Merleau-Ponty. (Para ampliar ver: 1991, p.168).

La concepción de un cuerpo—motricidad cerrada, sin intencionalidad precisa, no es construida en la formación momentánea que se disgrega en las posibilidades de los sujetos maestros, de una forma irracional o desprendida de otras circunstancias. Este hecho para enseñar es producto de la construcción social que responde a su especificidad. Al respecto, Planella (2006, p.126) manifiesta que:

La organización social es la que toma la “forma”, las características y la sensibilidad corporal, dividiendo sus tareas, las jerarquías, etc. Como si se tratara de los diferentes órganos corporales que posibilitan el funcionamiento del cuerpo humano. La metáfora del cuerpo como institución, posiblemente sea de las metáforas más claras y usadas, pero a la vez parece desligada de su origen “corporal”. A partir de la perspectiva socio—biológica, creamos una metáfora que representa un espacio de disgregación anatomo—política.

Se suma a lo anterior Dennis (1980, p.60—61) al expresar, con relación a ese cuerpo instrumental de la educación, que ha estado en el aula durante años que: “Es una alternativa pedagógica que sólo ve en la educación corporal un medio de facilitar la introducción del niño en un universo de signos abstractos culturalmente predeterminados”.

Las reflexiones permiten considerar, entonces, que la Motricidad en el aula puede y es afectada por la construcción de sujeto docente y sujeto social. Este elemento que se expresa en los denominados movimientos innatos que afectan la enseñanza y que son considerados como irrelevantes por los actores, lo que conduce a observar otras posibilidades donde la Motricidad tiene otras características.

El cuerpo como centro del mundo del sujeto⁷ es una concepción que ha estado alimentada desde la filosofía fenomenológica. Esta busca resaltar la importancia de la construcción del ser desde la corporalidad, donde el cuerpo y sus actos motrices le permiten al sujeto ser—en—el—mundo y ser—estar—en—el—mundo. La construcción de un proyecto de vida en cualquier sujeto tiene su eje en el cuerpo, y, por tanto, las reflexiones que se den sobre humanidad deben contener y asumir

⁷Henry resume esta concepción definiendo que: “Pero el hombre, como todos sabemos, es un sujeto encarnado, su conocimiento está situado en el universo, las cosas le son dadas bajo perspectivas orientadas desde su propio cuerpo” (2007, p.31). De igual manera, Merleau-Ponty afirma que: “El cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo” (1991, p.163). En esta tradición no se niega la existencia del mundo ajeno de cada sujeto, pero sí se sostiene la importancia desde la percepción del propio mundo del sujeto.

la mirada del cuerpo expuesto (cuerpo Leib)⁸. Considerando la enseñanza, existen expresiones por parte de los maestros y de los estudiantes que manifiestan cómo la Motricidad constituida desde el cuerpo es esencial en el mundo enseñanza—aprendizaje⁹. Los actores los conciben así:

Al finalizar, llama al grupo para que se ubiquen alrededor de él, mientras él se encuentra sentado en una silla. (Expresión de docente del estudio)

Al hablar del micromundo de la enseñanza—aprendizaje se manifiesta cómo los maestros hacen que el acto educativo se *vehiculice* hacia su cuerpo y asuma que las manifestaciones de motricidad contribuyen en la intencionalidad pedagógica que se busca. En diversas ocasiones, el punto de partida y el de llegada, del cual se desprenden los procesos de enseñanza, se dan en él. Cuando el maestro se mueve a un lado, al centro del aula o realiza gestos con objetos, la atención (desde la mirada, audición, la sensibilidad) se ubica donde está su cuerpo— motricidad.

Cuando se habla de una enseñanza con un criterio de importancia en el cuerpo y motricidad del maestro no se quiere decir que el fin del proceso docente sea *Mostrar—enseñar* su cuerpo, sino manifestar cómo las acciones corporales del maestro *cautivan* al estudiante para que atienda a la intención educativa del docente. El cuerpo del docente, que se considera objetivo en relación a lo tangible de sus actos en el aula, propicia en el estudiante una subjetivación del cuerpo del maestro, ya que le permite al sujeto estudiante construir o imitar los saberes que se imparten en el aula y por tanto que este aprehenda. El cuerpo—motricidad se hace constitutivo del proceso para enseñar.

⁸ Desde posiciones idealistas el cuerpo debe ser asumido como subjetivo, donde las sensaciones se dan desde adentro y el sujeto armónico se evidencia en la individualidad, la colectividad y la identidad del yo cuerpo: Gallo (2010, p.57) asume el cuerpo Leib como: “el cuerpo que remite a la vida, a una unidad corporal pre-objetiva y autorreferencial, construida mediante la experiencia y gracias a la cual el hombre se abre al mundo y se pone en él como mismidad sensible-sintiente y sentida, es decir, como instancia que cumple, a la vez, un papel activo y pasivo”. Para ampliar ver: Merleau-Ponty (1991), Eichberg (1995), Murcia, Portela y Orrego (2005) y Gallo (2010), entre otros.

⁹ La frase el mundo de la enseñanza-aprendizaje se utiliza para manifestar que aquí se crea un micromundo que tiene como objetivo central las relaciones que se construyen, constituyen y deconstruyen a nivel de la enseñanza y el aprendizaje.

Se asume con Planella (2006, p.259) que: “la recuperación de la subjetividad corporal exige la presencia y la resituación de la dimensión cultural en los cuerpos de los educandos”. Al respecto, si bien la subjetivación *beneficia* a los estudiantes, esta ha sido motivada por la motricidad del docente cuando en diferentes actos logra captar la atención de los dicentes. La subjetividad corporal que asume el estudiante del cuerpo del docente permite la enseñanza.

El cuerpo–motricidad del docente actúa como un *cuerpo espejismo*¹⁰ (en algunos casos desde el repeticionismo, otros desde la duda y la pregunta constructivista)¹¹ donde se enlazan las diferentes lógicas del micromundo enseñanza–aprendizaje para que se constituyan otros modelos. Es así como se encauza desde la Motricidad que exista la posibilidad de subjetividad y objetividad para enseñar.

PERCEPCIÓN Y ENSEÑANZA

En el mundo percibido y su relación con el cuerpo–motricidad se pueden hallar facetas que permiten pensar otros caminos que se objetivan en el micromundo enseñanza–aprendizaje que tiene el maestro. Las siguientes observaciones, llevan a reflexionar sobre lo anterior:

Gira su tronco hacia la derecha, luego vuelve al tablero y continúa su dibujo, gira el tronco hacia la derecha, vuelve y gira el tronco al tablero y continúa su dibujo, gira el tronco hacia la derecha y eleva sus dos manos por encima de la cabeza, gira su tronco hacia el tablero y continúa su dibujo, gira el tronco hacia la derecha y da un paso hacia el frente. (Expresión de docente del estudio)

Este proceso desde lo corporal del maestro se da con énfasis en lo visual, pero no se logra solo en esta posibilidad, pues la percepción tiene otras manifestaciones que se dan en el tacto, la audición, el olfato e inclusive en la intuición.

¹⁰ Se refiere Dennis (1980, p.41-61) a que el cuerpo espejismo actúa como un reflector que hace que las personas vean en él aspectos ya constituidos y construidos por otros, en el reflejo algunas veces se cae en el cuerpo Körper y en otras en el cuerpo Leib.

¹¹ Si bien, al considerar la intención del cuerpo–motricidad como fundamento del proceso educativo, se puede mencionar que a pesar de actuar o lograr una consideración importante de la enseñanza en esta diada, esta se da en las corrientes pedagógicas tradicionales de corte conductista donde el estudiante debe repetir algo ante un estímulo corporal, y en otros casos actúa como un cuerpo constructivista donde sus gestos permiten creación, libertad, diferencia. Con relación al conductismo y a constructivismo en educación, ver: Flórez (1999).

Al revisar que no solo lo visual es objeto de percepción Merleau–Ponty (1991, p.73) plantea: “El sentir, al contrario, reviste a la cualidad de un valor vital, la capta, primero, en su significación para nosotros, para esta masa pesada en nuestro cuerpo, y de ahí que el sentir implique siempre una referencia al cuerpo”. Es decir, a la complejidad y totalidad de este.

De este modo, puede pensarse que, en los procesos de enseñanza, las percepciones corporales del maestro dan dirección a una oportuna atención y concentración, para que su acción educadora se cumpla de manera efectiva. Para dicho fin, se hace necesaria la *complicidad* de atender olores, sabores, movimientos, entre otros sucesos que se dan en una clase. Estos permiten un enseñar, no como un acto de emitir un saber, sino como un acto que se enriquece en la percepción del cuerpo–motricidad que le permite orientarse en el aula¹². La percepción corporal y la atención de los estudiantes en el cuerpo–motricidad del docente trae a consideración la importancia de la existencia corporal en el aula, y en un proceso de doble vía (estudiante–docente y docente–estudiante) se hace relevante la enseñanza.

La existencia corporal en el aula no se diluye en la cosificación u objetivación del cuerpo, como tampoco en la subjetivación espiritual que intenta dividir el cuerpo en compartimientos de mayor o menor importancia. Esta existencia trasciende en la asunción de corporeidad donde la inmanencia cuerpo–mente se desarrolla para permitir el acto docente.

Para los actores del estudio es necesaria una presencialidad–física¹³, para el desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje en el aula, pues sin la presencia corporal del docente resulta complejo pensar en un proceso educativo de calidad. Lo anterior se refleja en los siguientes relatos:

¹² En consideración a la percepción corporal referida específicamente hacia la orientación, que es uno de los actos de centralidad del cuerpo del maestro para enseñar, Husserl (1997, p.197-198) manifiesta que: “Cada yo tiene su dominio perceptivo cósmico, y necesariamente percibe las cosas con cierta orientación. Las cosas aparecen, y lo hacen por este o por aquel lado, y en esta manera de aparición radica insuprimiblemente encerrada la referencia a un aquí y sus direcciones fundamentales. Todo ser espacial aparece más cerca o más lejos, como arriba o abajo, como a la derecha o a la izquierda. Ello vale respecto de todos los puntos de la corporeidad aparente, que a su vez tiene, relación unos con otros, sus diferencias con respecto a esta cercanía, a este arriba y abajo (...) el cuerpo tiene para su yo el distintivo peculiar de que porta en sí el punto cero de todas estas orientaciones”.

¹³ Se hace la aclaración de la presencialidad-física, ya que es necesario diferenciarla de la presencialidad virtual. La primera referida al encuentro cara a cara, la segunda al encuentro de los medios de comunicación.

Si me quitan el cuerpo, pues no existo, sino existo cómo enseño, es un ser que no existe. (Expresión de un docente)

Él trabaja sobre la enseñanza literaria y hace énfasis en eso, la importancia que tiene el cuerpo a la hora de llevar una animación lectora, dejar leer, hacer que los estudiantes se enamoren de esa lectura, entonces ya darle importancia al movimiento de las manos, movimiento del cuerpo; todo lo que tiene que ver con esto, él habla sobre esto. (Expresión de un estudiante)

La enseñanza está matizada por la Motricidad del maestro, las actuaciones del docente pueden ser o no objeto de enseñanza en el aula. La corporalidad es un anclaje al mundo, así también se puede pensar que es un anclaje al aula. Desde allí el proceso educativo es mediado y determinado por esta, y lleva a considerar que el cuerpo–motricidad tiene otra forma de explicar lo esencial de su presencia en la enseñanza.

Desde la construcción de individuo en los diferentes actos, Gallo (2010, p.304) ilustra al respecto de la centralidad de la corporeidad:

Yo vivo el cuerpo como un yo anímico, animando y espiritualizado. No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesada por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan “en” y “a través” del cuerpo. En esta medida, hablar sobre el cuerpo es hablar corporalmente.

Es así como la enseñanza de un saber puede ser concebida desde las posibilidades que tiene el maestro de sentir, pensar, desear, decidir, construir, manifestar, pero ante todo de expresar. La enseñanza se realiza a través de manifestaciones de Motricidad. Hecho que lleva a pensar que existe una relación entre la Motricidad y la construcción de saberes. Al respecto, Dennis (1980, p.122) afirma:

Para mantener el principio de que puede haber relaciones entre la Motricidad y el conocimiento debemos formular otras hipótesis: como ya no se trata de aplicar esquemas a situaciones movilizadas, será menester reflexionar sobre las estructuras nacidas de acciones cuya

finalidad no era de ponerlas de manifiesto, será menester analizar formas cuyo surgimiento no podía preverse un instante antes, habrá que analizar series, inventar categorías, emitir hipótesis formales sobre naturaleza y la contextura de los hechos vividos. Trataríase pues de asociar a la aventura estética una aventura científica.

La Motricidad que se configura en el aula es relacionada no solo con la explicación (en el aspecto de enseñar), sino que a su vez la relacionan con la comprensión (en relación con el aprendizaje). De acuerdo con lo expresado por los docentes participantes del estudio, la manifestación de su Motricidad facilita, en un alto grado, la incorporación de saberes por parte del otro. Este otro representado en el estudiante. Lo anterior queda evidenciado en el siguiente testimonio:

Al tomar una cita de Merleau-Ponty (1991, p.159), en relación con la Motricidad, se pueden hallar algunos puntos de encuentro:

La Motricidad, tomada en estado puro, ya posee el poder elemental de dar sentido. Aun cuando, más adelante, el pensamiento y la percepción del espacio se liberen de la Motricidad y del ser en el espacio, para que podamos representarnos el espacio es preciso que hayamos, primero, sido introducidos en él por nuestro propio cuerpo y que éste nos haya dado el primer modelo de las transposiciones, de las equivalencias, de las identificaciones, que hacen del espacio un sistema objetivo y permiten a nuestra experiencia ser una experiencia de objetos, de abrirse a un en-sí. La Motricidad es la esfera primaria en donde se engendra, primero, el sentido de todas las significaciones en el dominio del espacio representado.

En el caso de los maestros de este estudio, antes que liberar espacios, la Motricidad permite, a manera de correlato, aclarar conceptos y formulaciones teóricas que dan cuenta de la facilidad en la expresión (momento de separación entre pensamiento y percepción), inicia la enseñanza la Motricidad y la sigue la oralidad. Sin embargo, la fuerza de la oralidad tiene su equivalencia en el otro (estudiante), ya que se logra a partir de la comprensión de las relaciones motricidad-pensamiento-percepción que se dan desde el maestro.

Refiriendo la relevancia de las manifestaciones de la motricidad en la enseñanza, se puede manifestar que esta no se da en un aspecto único y homogenizante, se

da, en cambio, en diversos aspectos: repeticionistas, constructivistas, indagadores, mecanicistas, motivadores, entre otras provocaciones. Elementos estos que se logran para enseñar, y que hacen pensar sobre la utilidad y necesidad para el hecho educativo¹⁴.

MOTRICIDAD, SENSIBILIDAD Y REFLEXIÓN

En otra alternativa del cuerpo–motricidad, relevante en la enseñanza, se da cuando las manifestaciones del maestro cumplen un doble papel, uno que es considerado como una coinmanencia¹⁵, donde se observa una centralidad en la racionalidad que luego pasa a lo corporal o, de manera contraria, se da una centralidad en la corporalidad, que permite luego que actúe la racionalidad. El otro papel es inmanente, donde se da una coexistencia entre la mente y la Motricidad para enseñar, hecho que relaciona el concepto de “quiasma” de Merleau–Ponty (1991) y donde estas dos se relacionan para contribuir con la didáctica. En los siguientes relatos se evidencia la primera relación:

Quedando su mirada hacia su lado izquierdo, mientras flexiona un poco su brazo derecho baja ambas manos y se aleja del tablero dando tres o cuatro pasos atrás, de espalda hasta llegar a los escritorios de los estudiantes donde se está percatando de lo que está escribiendo una estudiante, colocando su mano izquierda sobre uno de los escritorios y con la mano derecha sobre su cintura y la mirada muy atenta al tablero, da un paso adelante pero vuelve atrás nuevamente, se desplaza hacia el tablero y le explica algo a la estudiante con su mano derecha haciendo un movimiento de izquierda a derecha y con sus dedos índice y pulgar; hace como si estuviera escribiendo, extendiendo los dedos, y con su rostro hacia la estudiante, da un paso a la derecha agarrando la almohadilla para borrar el tablero. (Expresión de uno de los docentes)

¹⁴ Esta reflexión en procesos posteriores puede alimentar el amplio debate con relación a la enseñanza por medio de la virtualidad, se discute en la actualidad sobre la necesaria presencia-física en el aula por parte del docente, hecho este rechazado por la virtualidad, ya que sin duda las TIC han descorporalizado la enseñanza física, pero se hace evidente que no pueden descorporarizar la creación de la enseñanza, hecho último que sigue siendo construido por un cuerpo-motricidad (sujeto-maestro).

¹⁵ Este concepto se utiliza para acercarse a la denominación de inmanencia, esta utilización se refiere a cómo están actuando de manera simultánea la mente y el cuerpo, pero en algunos momentos los hace primero uno y luego el otro, cabe recordar la cercanía con la inmanencia ya que esta se refiere al trabajo simultáneo de los dos aspectos.

El docente revisa el tercer ejercicio, nuevamente los llama para que se ubiquen alrededor de él. (Expresión de uno de los docentes).

Al revisar los testimonios se puede interpretar que los maestros reconocen, a través de su Motricidad, lo que está pasando en el aula y posteriormente ejerce otras acciones desde su proceso mental, aquí la enseñanza se construye en la dirección Motricidad–pensamiento–Motricidad. Asimismo, es necesario reconocer que en otros momentos de la clase se da primero un pensamiento y luego la acción. Ambos procesos tienen diferente relevancia para enseñar, se da un juego continuo en donde o bien la Motricidad precede a la mente, o la mente actúa primero que la Motricidad. Este fenómeno es visto como una lucha por el poder o relevancia al momento de enseñar, esto alimenta de nuevo las posturas dualistas¹⁶ que nacieron en la antigüedad.

Estos análisis permiten continuar pensando que, pese a la influencia de la racionalidad en la formación de maestros¹⁷, la Motricidad es un elemento esencial para enseñar. Su papel, ya sea como iniciador o como reproductor de un orden mental, permite que se camine hacia el objetivo de la enseñanza: el aprendizaje. Al respecto, Hurtado (2008, p.65) considera que:

La Motricidad tendrá que potenciar la gran oportunidad que la educación tiene en sí misma debido a que a pesar de todo, las niñas y los niños, las jóvenes y los jóvenes, siguen viendo en ella un espacio de encuentro relacional como la oportunidad de romper con la cotidianidad de las clases en el espacio escolar. La Motricidad deberá de construir una didáctica a partir de un modelo que podría ser denominado “modelo complejo” (...) éste obliga a pensar la educación y sus procesos de formación, de tal manera que el modelo brinde posibilidades de interlocutar con las necesidades de un mundo que es cada vez más complejo.

¹⁶ Aunque existen amplios estudios sobre las tradiciones que alimentaron al dualismo, aquí se refiere al denominado dualismo de la filosofía moderna, el cual tuvo su mayor exponente en Descartes, él asume que el alma y el cuerpo son dos realidades opuestas radicalmente, este postulado lo sustenta en que en el universo solo existen dos sustancias: pensamiento y extensión, el cuerpo pertenece al mundo de la extensión y en su funcionamiento es asimilado a una simple máquina. Y en sí, el hombre es pensamiento, es decir, el hombre es una cosa que piensa. Para Ampliar ver: Villamil (2003, p.19-30), Planella (2006, p.17-22) y Gallo (2010, p.23-37).

¹⁷ Autores como Meirieu y Develay en Francia (1992) y Zuluaga et al. en Colombia (2003) afirman que en la formación de maestros se evidencia un exceso por la racionalidad objetiva propia de la ciencia, dejando de lado otros aspectos que pueden ser considerados en su formación.

Se podría mencionar que de manera latente, no reflexiva¹⁸, la Motricidad está construyendo la didáctica que asume Hurtado. Los docentes del estudio muestran cómo, de alguna manera, existe una organización desde la Motricidad para enseñar mejor. Las manifestaciones de motricidad de algunos maestros les permiten *romper* con la cotidianidad, y hacer de sus clases un espacio distinto de aprendizaje. Cabe preguntarse aquí por la posible influencia de una predidáctica¹⁹ de la Motricidad en la acción del docente, es decir, la existencia de una didáctica que no se construye en la formación universitaria, sino que se desarrolla en el mundo de la vida del docente. Donde realmente, debido al recorrido vital de los docentes, se van adquiriendo actos de enseñanza que no pasan por la formalidad del transcurso del docente universitario, y se moviliza hacia el concepto de historicidad de la motricidad para enseñar. Con esta mirada de predidáctica se puede decir que los docentes utilizan otra alternativa, que puede ser vista como una corresponsabilidad entre la Motricidad y la mente con el objeto de enseñar.

Es pertinente recordar los postulados de Farina (2005, p.316) con relación a las especificaciones de experiencia y racionalidad que tiene el acto educativo, este recuerda que: “lo que se educa y se aprende es siempre un modo de sentir y razonar, un modo de ser sensible, un modo de ser y componer figura con las intensidades y efectos de las experiencias individuales y colectivas”. La enseñanza puede pasar por la sensibilidad y la reflexión. Estas son algunas regularidades:

Yo no trato de vivir la seducción en las clases teóricas, sin embargo sí tuve la experiencia de hacer una clase con experiencias de imitación donde a medida que seducíamos, reflexionábamos sobre eso y seguimos las imitaciones. (Expresión de un docente)

CONCLUSIONES

El modo en que la Motricidad se une a la reflexión para construir enseñanza, y cómo los maestros reconocen estas alternativas como significativas, toman una relevancia en el proceso didáctico, y pueden ser consideradas para utilizar en el

¹⁸ En este aparte se refiere a lo no reflexivo o pre-reflexivo de la didáctica, se hace una consideración a la concepción no pre-tética, que se asumen desde Henry (2007).

¹⁹ La consideración de predidáctica, que se expone con lo pre-reflexivo, con relación a que los actos que se realizan si bien no tienen una racionalidad inmediata, sí son constituidos en la inmanencia motricidadmente, hecho que de manera inmediata y precisa el docente “ejecuta” para desarrollar la enseñanza.

aula. Los maestros hacen el tránsito de lo que se ha entendido hasta el momento como mundo mental a un mundo experiencial y de este último a la racionalidad, donde el cuerpo–motricidad cumple una función de simbolizar a través de sus signos la intención educativa. La motricidad se convierte en semiótica. En tal perspectiva, Álvarez y González (2002, p.73) asumen la comprensión y la unión que se da entre la sensibilidad y la racionalidad, así:

La comprensión que el ser tiene de lo real está mediada por los signos, ellos son constitutivos en la relación ser y mundo, la vida educativa se encuentra enzarzada en unos procesos comunicativos que involucran el estudio de textos, hablantes y situaciones tanto históricas como presentes, que posibilitan esa comprensión del mundo para poder interpretarlo y generar cambios en pro de un bien común.

Los maestros se movilizan en diferentes temporalidades y espacialidades para *armar* un plan de enseñanza que les permita instruir con y en la diferencia, donde el estudiante puede *ver* en el accionar del maestro distintas posibilidades para su aprendizaje.

Los anteriores datos develan en los actores del estudio cómo, desde distintas miradas, el cuerpo²⁰ tiene un papel importante en la enseñanza. Y desde sus posibilidades: dualistas, cósmicas o inmanentes, la enseñanza no podría darse sin la existencia del maestro corporal. Este hecho hace pensar sobre lo necesario que resulta el conocimiento que debe poseer el maestro sobre el cuerpo y la Motricidad a la hora de enseñar.

Puede dudarse, entonces, si tal conocimiento debe seguir siendo *innato*, sumergido en experiencias no reflexivas, en una Motricidad que enseña en la espontaneidad, o si por el contrario pueden existir enseñanzas que den cuenta de una Motricidad compleja, armónica y organizada que permita una enseñanza con otras complejidades. Al respecto, es importante tomar las reflexiones de Planella (2006, p.268) cuando se refiere a lo corporal en el estudiante, pero que, para este estudio, también puede ser trasladado al docente, el autor afirma:

²⁰ Como se observa en la última parte de este texto existe una inclinación hacia hablar de la inmanencia Motricidad-mente para enseñar. Lo anterior se utiliza en el sentido de que se hace necesario definir entonces que la Motricidad y lo mental hacen parte de lo corporal, estas dos no se pueden dar sin la existencia del cuerpo.

La narrativa corporal permite, pues, que el educando se exprese, y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar contra la obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normalización corporal, disciplina anatomo–correctiva y silenciación de pulsiones y deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su neutralización.

Es así que, cuando la motricidad del maestro utiliza sus diferentes posibilidades para la enseñanza, puede lograr una *desneutralización del cuerpo*, en un hecho de libertad que le permite expresión, armonía, fluidez, calidad y efectividad al enseñar. Esto conduce a que no solo desde el maestro, sino también desde el estudiante, el cuerpo–motricidad sea parte esencial del proceso educativo, el cual debe ser leído y comprendido de tal manera que permita el proceso de humanización en cada actor de la educación.

REFERENCIAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Ed. Porto.

Álvarez, C., & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio – Biblioteca Luis Ángel Arango.

Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento: el caso de Macondo*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Ayala, J. E. (2013). *Sentido que se le da a la Motricidad como un saber para la enseñanza en los programas de formación de maestros de las universidades públicas del Eje Cafetero* (Tesis doctoral). RUDECOLOMBIA.

Badillo, R. (1996). *Competencias cognoscitivas, un enfoque epistemológico, pedagógico, y didáctico*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Magisterio.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Barcelona: Ed. Paidós.

Beillerot, J., Blanchard–Laville, C., & Mosconi, N. (2003). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Editorial Paidós.

Briones, G. (1996). *Métodos y técnicas de investigación para ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Chomsky, N. (2011). *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Librería virtual Utopía. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/3256.pdf>

Cyrino, M. (2012). *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado* (Dissertação mestrado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Dennis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona – Buenos Aires. Editorial Paidós.

De Tezanos, A. (2006). *El imaginario del maestro en la escena pedagógica*. Bogotá: Ed. Mesa Redonda.

Eichberg, J. (1995). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Viena. Ed Kinnerme.

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw–Hill.

Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Ed. Fondo de la Cultura Económica.

Freire, P. (2001). *Política e Educação: Ensaios*. São Paulo: Cortez.

Gadamer, H.–G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallo, L. H. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Ed. Kinesis.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Un fragmento: objetivismo en las ciencias sociales. Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Henry, M. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hurtado, D. R. (2008). Motricidad y Corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119–136. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102>

Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México (D.F.): Universidad Nacional Autónoma de México.

Jamil, C. (2006). La formación de profesores en Minas Gerais, Brasil. Cambios institucionales de formación docente en curso. *En Modelos innovadores en formación de docentes*. OEI.

Lüdke, M. (2003). *O papel da pesquisa na formação, e na prática dos professores. En ¿Autores ou organizadores? A complexa relação entre o professor e a pesquisa* (p.34–51). São Paulo: Papirus.

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Mejía, M. (2009). *Educación(es) en la(s) globalización(es) (I). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emilio vuelve pronto... ¿se han vuelto locos!* (Segunda edición). (Traducido por Zambrano, 2003). Santiago de Cali: Editorial RUDECOLOMBIA.

Merleau–Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Planeta DeAgostini.

Murcia, N., & Jaramillo, G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Ed. Kinesis.

Murcia, N., Portela, H., & Orrego, J. (2005). *La clase de Educación Física: Voces que reclaman reconocimiento social. Un imaginario que emerge en los jóvenes manizalitas*. Armenia: Ed. Kinesis.

Organización de Estados Americanos. (2013). *Metas educativas para las Américas*. Obtenido de www.oei.org

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Manifiesto educativo*. Obtenido de www.onu.org

- Pfeiffer, C. (2002). *Memorias del mundo antiguo*. Madrid: Ed. Océano.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S. A.
- Ramírez, M. (1994). *El quiasmo. Ensayo sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty*. México: Editorial Universitaria.
- Rico, A. (1990). *Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Rubio, L. (1994). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Sergio, M. (2005). La epistemología hoy. En: *Acción consentido*. Popayan. Ed. Universidad del Cauca.
- Souza, S. (2012) *Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad*. México. Ed Martinika.
- Souza, S., [Benites, L.](#), & [Gomes da Silva, M.](#) (2010). Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(4), 1033–1044. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a24v16n4.pdf>
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Ed vozes.
- Valencia, C. (2003). *Tendencia pedagógica alemana*. Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Manizales.
- Vanegas, J. (2001). *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Villamil, M. Á. (2003). *Fenomenología del Cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás – Colección Summa Cum Laude.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2006). *Pedagogía y epistemología*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (2003). De Comenio a Herbart. *Revista Educación y Cultura*, 17, 45–51.