



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas

Colombia

Franco Jiménez, Alejandra María; Ayala Zuluaga, José Enver

APORTES DE LA MOTRICIDAD EN LA ENSEÑANZA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp.

95-119

Universidad de Caldas

Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134125454002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

APORTES DE LA MOTRICIDAD EN LA ENSEÑANZA¹

Alejandra María Franco Jiménez²
José Enver Ayala Zuluaga³

RESUMEN

Este artículo parte de un proceso desarrollado a lo largo de dos años con el trabajo de maestría denominado “Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza”. **Objetivo:** desvelar el sentido que tiene la motricidad como saber para la enseñanza; en este artículo se describen las relaciones de la categoría “Aportes de la motricidad en la enseñanza”. **Metodología:** se soportó en el enfoque hermenéutico, el tipo de investigación se complementó entre el denominado estudio de caso cualitativo y la etnografía reflexiva. **Resultados:** se desvela que la motricidad se complementa con elementos materiales del aula para enseñar; asimismo, que las anécdotas son una opción motricia en la enseñanza, en el aula y un escenario de actuación. **Conclusiones:** existe un dualismo respecto al docente que se ha formado desde lo académico frente a su formación social, cultural y familiar, lo cual hace que este posibilite otras formas de ver, vivir y crear el aula y sus contenidos.

PALABRAS CLAVES: Motricidad, formación de maestros, escenario-aula, enseñanza, anécdotas, actuar.

¹ Artículo derivado de la investigación “Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza”, producto final de la maestría en educación con énfasis en motricidad de la Universidad de Caldas, 2011.

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Aspirante a magister en Educación con énfasis en Motricidad y Aprendizaje. Integrante del Grupo de Investigación Cumanday: Actividad Física y Deporte, así como del grupo de investigación Tejiendo redes de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: alejafranco18@hotmail.com

³ Licenciado en Educación Física y Recreación. Magister en Educación-Docencia. Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Docente Universidad el Quindío. Correo electrónico: joenayzu@hotmail.com

Recibido 18 de Abril de 2011, aprobado 24 de junio de 2011

CONTRIBUTIONS OF MOTOR FUNCTIONS TO TEACHING

ABSTRACT

This article is part of a process developed over two years with the Master's Degree work named "Motor functions: a tension between the hidden and the obvious in teaching" **Objective:** to reveal the meaning motor functions have as knowledge for teaching; this article describes the relationship of the category "Contributions of motor functions to teaching." **Methodology:** the methodology was supported by the hermeneutic approach; the type of research was complemented between the so-called qualitative case study and reflexive ethnography. **Results:** The results reveal that motor functions are complemented by material elements as well as how anecdotes are an option of motor functions in teaching, in the classroom, and in an acting stage. **Conclusions** there is a dualism about the teacher who has been educated from the academic view point before his social, cultural and familiar education which makes it possible for him to use other ways to see, live, and create the classroom and its contents.

KEY WORDS: Motor functions, teachers education, stage-classroom, teaching, stories, acting

INTRODUCCIÓN

La situación que origina la necesidad de la motricidad en la formación de maestros surge de las urgencias sociales en el siglo XXI y pasa por planos como el político, el religioso, el cultural, el económico-administrativo, entre otros. Estas urgencias, a su vez, nacen de los procesos de formación que imparte cada sociedad o que asume el sujeto en momentos determinados de su vida; ellas podrían ser planteadas como la construcción que se ha venido haciendo en diferentes momentos y maneras desde la educación.⁴ Puede establecerse de ello que esta cumple un papel no solo crítico y acusador, sino que debe comprometerse con un papel reflexivo que la lleve a proponer, diseñar, ejecutar y evaluar alternativas a fin de permitir el avance de la sociedad.

⁴ Aquí el término "educación" es utilizado ampliamente y desarrollado en múltiples formas, no desde el tradicionalismo del aula escolar; se puede plantear la educación como ese proceso continuo que se construye en los diferentes escenarios donde actúa el sujeto.

Uno de los elementos de la reflexión se refiere al cuestionamiento de privilegiar lo cognitivo en los saberes que se creen necesarios para la enseñanza (Barcena, 2009: 38; Ayala, 2011: 17), así como al papel que cumple el cuerpo, la corporeidad y la motricidad en la enseñanza, lo cual permite unas reflexiones sobre la construcción de otras lógicas para enseñar.

La tradición educativa de Occidente reliva la escisión entre mente y cuerpo, privilegia la primera y deja el cuerpo en el lugar de lo orgánico. La tendencia en la enseñanza es a consolidar lo que emerge del pensamiento. El cuerpo y sus diversas manifestaciones no se referencian como trascendentes en los procesos de formación de los enseñantes. Por el contrario, en el debate pedagógico se ha manifestado que el docente está en la “obligación” moral, ética y profesional de conocer, en primera instancia, sobre su área, y en segunda, sobre otras ciencias o disciplinas (antropología, biología, psicología, pedagogía, entre otras) (Tamayo, 2003; Zuluaga et al., 2003; Auduriz, 2001).

En el campo de la pedagogía, las reflexiones han estado encaminadas a múltiples saberes. La construcción teórica de las cuatro décadas precedentes ha sido muy prolija; en términos generales, se han movilizado hacia el hecho de que la formación del docente, vista desde lo pedagógico, debe contener conocimientos en historia de la educación, contexto educativo, realidades y tendencias educativas, teorías del aprendizaje, didáctica, entre otros.

En el plano de la didáctica, las preocupaciones se han direccionado hacia cómo enseñar con efectividad y calidad; en palabras de Tamayo: “¿cómo se enseña ciencias significativamente?” (2003: 11). La tradición educativa ha mantenido esta preocupación desde las ciencias cognitivas, hecho que lleva a pensar que el problema solo se puede abordar desde una comprensión de corte racional.

Dado que en la tradición educativa ha prevalecido la razón sobre el cuerpo, sucesos repetidos en la formación de maestros y en la enseñanza, surgen algunas preguntas: ¿Son los saberes cognitivos los únicos necesarios para la enseñanza? ¿Existen otros saberes diferentes a los cognitivos que son importantes en la enseñanza y en la formación de maestros? ¿Qué papel cumple el cuerpo en la enseñanza? ¿Cómo perciben los actores de la educación el dominio de saberes en la enseñanza? Estas cuestiones permiten aproximarse a otras lógicas que contribuyan a la discusión sobre los saberes necesarios para enseñar.

Para soportar la reflexión aquí intencionada, es necesario delimitar las cuestiones teóricas que guiaron la búsqueda. En un primer momento se encuentra el concepto **formación de maestros**, en cuyo desarrollo se observa cómo diferentes tendencias pedagógicas a lo largo del tiempo han ido configurando un estatuto riguroso y sistemático que permite plantear la educación como una ciencia, en algunos casos como disciplina y en otros casos como saber, lo que determina lo que debe ser la formación de maestros (Meirieu & Develay, 2003; Wulf, 1991). En Latinoamérica se viene gestando desde la década del setenta del siglo XX un movimiento educativo (pedagógico) que anuncia la importancia de la formación de maestros, que debe responder a un profesional altamente capacitado. Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia afirma:

[...] Una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Por tanto, mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas y constituir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad, en su tránsito hacia sociedades de conocimiento. (1998:33).

Para tal fin, en Colombia se han propuesto núcleos de fundamentación pedagógica que concentran los saberes y conocimientos que dan cuenta de la formación. Se habla de los núcleos de “educabilidad”, “enseñabilidad”, “estructura histórica y epistemológica de la pedagogía”, así como de las “realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales”. Los núcleos, a la vez que se articulan entre sí, articulan los conocimientos teóricos, los problemas de la realidad y el conocimiento producto de la experiencia (Toulmin, 1977; Auduriz, 2001; Tamayo, 2003), teniéndose en cuenta que no solo la experiencia es un camino, sino que deben desarrollarse reflexiones desde la teoría de la ciencia que también deben hacer parte de la estructura general y concreta de los núcleos de fundamentación pedagógica.

En otro soporte teórico se asume el **saber**, que se ubica desde la postmodernidad donde las diferentes formas de acercarse al mundo deben ser consideradas como un saber (Wulff, 1991: 180). En un sentido similar, para Zuluaga et al. (2003) el saber es un conocimiento no científico, porque no posee las características propias de lo hoy denominado como ciencia. Estos autores hacen la precisión de que el saber es un conocimiento que posee sus raíces en la experiencia misma y que cada quien construye según algunos postulados ya establecidos, y aunque en su real sentido se elabora con rigurosidad y organización, dejan explícito que su organización no

quiere desarrollar verdades absolutas (Foucault, 2001/2006; Wulf, 1991; Carr & Kemmis, 1995; Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1998; Zuluaga, 1999).

Lo anterior deja claro el nacimiento del saber en la reflexión de la práctica y un sentido autopoietico.⁵ Al respecto Foucault (citado por Beillerot et al., 1998: 56) afirma:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los distintos objetos que adquirirían o no una condición científica [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en un discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; por último, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación que ofrece el discurso.

Siguiendo lo anteriormente expuesto, se hace necesario precisar que en la relación teoría-práctica, también utilizada por Carr y Kemmis (1991) se ubican los postulados de saber para abordarlo con precisión por y hacia la población, con un mayor énfasis en el caso del maestro, pues este debe ejercer una función educadora, es decir, él no utiliza la ciencia en su estricto sentido, sino que utiliza su saber para construir las relaciones determinantes en la forma de ejercer su profesión.

Es necesario referirse también a la **motricidad**.⁶ Aquí se retoma a Sergio (citado por Murcia & Jaramillo, 2008: 13), quien considera la motricidad como:

“Forma concreta de relación del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación ésta caracterizada por intencionalidad y significado, fruto de un proceso evolutivo cuya especificidad, se encuentra en los procesos semióticos de la consciencia, los cuales, a su vez, discurren de las relaciones recíprocas entre naturaleza y cultura, por tanto, entre las herencias biológicas y socio-históricas. La Motricidad se refiere, por tanto, a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en el espacio – tiempo objetivo y representado, implicando percepción, memoria, proyección, afectividad, emoción, raciocinio”.

⁵ Término utilizado para referirse a la capacidad de los organismos o sistemas (en este caso el saber) de construirse a sí mismos, en una especie de proceso cerrado que florece o nace según sus necesidades.

⁶ Se precisa que la motricidad en la antigüedad no tiene la organización actual, pero las etapas que esta ha vivido sí permiten mencionar que sus orígenes están en la antigüedad; se debe recordar que la ciencia o cualquier campo del conocimiento se desarrolla en eventos históricos a veces concordantes que permiten seguir una misma lógica o a veces en eventos contrarios, a partir de cuyas diferencias se construyen propuestas divergentes: este segundo caso es el de la motricidad actual.

El autor considera, además, que la motricidad:

[...] se evidencia en diferentes formas de expresión gestual, verbal, escénica, plástica, etc. La motricidad se configura como proceso, cuya constitución implica la construcción del movimiento intencional a partir del reflejo, de la reacción mediada por representaciones a partir de la reacción inmediata, de las acciones planeadas a partir de las simples respuestas a estímulos externos, de la creación de nuevas formas de interacción a partir de la reproducción de patrones aprendidos, de la acción contextualizada en la historia, por tanto, relacionada al pasado vivido y al futuro proyectado a partir de la acción limitada a las contingencias presentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el estudio se utilizó un enfoque comprensivo, que parte de la tradición investigativa denominada hermenéutica (Gadamer, 1998; Briones, 2006; Mardones, 1991; Rubio, 1994) y que es concebida según Habermas como “la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no sólo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse” (citado por Murcia & Jaramillo, 2008: 67). Con ello quiere darse a entender que la investigación pretendió buscar su eje central en la comprensión, y desde este mismo se sustenta en teorías de Ricouer (2002: 103), Bryman (2004: 347) y Goldman (citado por Mardones, 1991: 75). Se utilizan, además, posibilidades investigativas planteadas por Gotees y Lecompte (1988), Murcia y Jaramillo (2008), Baptista, Fernández y Hernández (2007), bajo el presupuesto de que la investigación actual propende por no utilizar métodos puros o lógicas investigativas únicas. Este estudio se mueve en un enfoque de tradición investigativa comprensiva que busca profundidad, y otro que busca darle orden a la comprensión desde la relación de diversas formas investigativas.

En la investigación se relacionó primero el estudio de *caso cualitativo*, que para Pérez está “centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y exigen múltiples fuentes de información” (2004: 222). De acuerdo con tal definición, esta estrategia metodológica permite la contextualización y la particularización del caso, aunque no la generalización de datos. Tiene como finalidad descubrir y analizar situaciones únicas, analizar las relaciones en que tiene lugar el caso objeto de estudio y desarrollar la capacidad de observación de

la realidad. Según Stake (2007: 42), es un método que favorece la reflexión sobre la práctica y facilita la comprensión.

El otro tipo de investigación que aportó al estudio es la *etnografía reflexiva*. Dezin y Lincoln plantean que esta “es una descripción e interpretación de un grupo social o sistema cultural. El investigador estudia la forma de vida, costumbres, conductas y observa aprendizajes de las comunidades” (1994: 58). Al revisar las posturas de los diferentes autores, se detecta que los diseños etnográficos pretenden desvelar las emergencias de los sujetos en cualquier ámbito de su vida. Por tal razón, la *etnografía reflexiva* cobra especial relevancia en la pretensión que este estudio tuvo por los sentidos que los maestros le otorgan a la motricidad como un saber para la enseñanza.

La población fueron docentes y estudiantes de pregrado del Programa de Profesional en Deporte y Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira. La unidad de trabajo la constituyó un docente encargado de la asignatura y dos estudiantes: uno con desempeño alto y otro con desempeño bajo, quienes debían estar inmersos en el proceso de enseñanza del docente (filosofía del cuerpo). La unidad de análisis inicial se movilizó alrededor de los movimientos más repetitivos y significativos expresados por el docente en su clase; posteriormente, y hechos los análisis y reflexiones del caso, surgieron cuatro macro-categorías, que estaban relacionadas con la motricidad. Las técnicas utilizadas fueron la observación directa, la entrevista a profundidad y las historias de vida apoyadas en lo expuesto por Murcia y Jaramillo (2008: 134), Baptista et al. (2007) y Goteets y Lecompte (1988). Los instrumentos utilizados para estas técnicas fueron la audio-grabadora y el cuaderno de anotaciones. El análisis de la información fue desarrollado con el programa ATLAS.ti.

HALLAZGOS

Aportes de la motricidad en la enseñanza

Aquí se expresa cómo el aula es un espacio que da lugar a la expresión verbal y no verbal para las corporeidades, para darle vida y relevancia a algunas experiencias del pasado. Cada elemento constitutivo del aula, material, vivo, inerte o imaginario, es necesario para la construcción de conocimiento, para la formación, donde

la interacción con cada participante de este escenario es vital para un evento pedagógico, para un espacio que congrege la experiencia y la ciencia.

Se teje una red con tres hilos centrales: el primero inicia con los movimientos del docente y los objetos del aula, que se entrecruzan para darle una intención al discurso verbal; otro, está dirigido a las anécdotas, algunas de ellas de la vida familiar, de la infancia y otras de la experiencia y recorrido académico, las cuales se comportan como sucesos facilitadores en la enseñanza; y emerge otro en el cual aparece el teatro como una actividad social, cultural y artística, que interviene en la concepción del docente frente al aula, su percepción de este espacio y acciones realizadas allí.

La relación motricidad-elementos-aula: una configuración necesaria en la enseñanza

“... dibujar es expresar con marcas, imágenes u otros signos, lo que a veces no se puede decir con palabras. El dibujo tiene, entonces, también una función de comunicación”
(Esquivel, 1999: 172, citado por Artravia, 2005)

El hombre desde sus inicios ha utilizado el movimiento, en general su motricidad, no solo para desenvolverse en el mundo, también para hacerse y darse a entender a los sujetos que lo rodean con un fin objetual. Esta intención se puede observar también desde etapas infantiles, en las cuales el niño para dar a entender sus necesidades y sentimientos utiliza tanto su cuerpo como los objetos encontrados a su alrededor. Aparece una permanente recurrencia a la motricidad para obtener lo necesitado.

En este orden de ideas, el movimiento es conectado con los diferentes elementos que rodean y caracterizan un aula, con marcadores, tablero, sillas, etc., podría considerarse que esta interacción movimiento-objeto actúan en la enseñanza, quizás de manera significativa cuando son utilizados con sentido e intencionalidad. Pero dichos movimientos finalmente tendrán un objetivo común y es el de enseñar. Cabe mencionar que el concepto de movimiento acude a dimensiones de las ciencias naturales, biológicas y físicas, donde se advierte que este: *“es el componente externo, ambiental, de la actividad humana, y el cual se expresa en los cambios de posición del cuerpo humano o de sus partes, y en la interacción de fuerzas mecánicas entre el organismo y el medio ambiente”* (Meinel & Schnabel, 2004: 23).

Este componente es necesario para cantar, leer, hablar, dibujar, manifestaciones que también configura el docente en y para el aula a través de los elementos que circundan el hecho de enseñanza; algunas manifestaciones son:

El ser humano no puede apartarse de su pasado, pues este le ha otorgado ciertos saberes para enfrentar el mundo. Las profesiones o espacios académicos en los cuales el sujeto ha tenido ciertos desarrollos (intelectuales, corporales, sociales y culturales) podrían responder a una de las razones de su motricidad visibilizada en el aula de hoy, ya sea con la intención de seguir, contradecir o mejorar la historia.

Todas las experiencias del mundo de la vida del docente hacen que este trate de darle movilidad, vida, apertura, flexibilidad, participación e interacción a sus explicaciones; para ello, planear, pensar y organizar su espacio, su tiempo, sus ideas y conjugarlas con su praxicidad podría estar potenciando procesos reflexivos, objetivos, sociales y humanos, y por su puesto poniendo en escena una motricidad para la enseñanza. Es así como las experiencias le permiten ir constituyendo un estilo particular para enseñar.

Quando estamos llegando a entender una teoría a partir de algo que vuelve a su inicio, es el concepto de círculo a partir de los dedos y de las manos [...] y por eso creo que me han gustado mucho las paradojas, porque siempre llegan a su punto inicial, y cuando trabajamos los temas de filosofía o hay que redondear lo que yo trato de mostrar es esas paradojas o esos círculos. (D)

Pues sí, él explica como con círculos, con cuadros y escribe palabras en el tablero que son como la referencia de lo que está hablando. (E2)

La ilustración circular por medio de las manos del docente podría ser la causante de integrar, alterar, moldear o ir transformando la idea que se está construyendo, donde se observa una conciencia de iniciar en algo, hacer cierto recorrido teórico para finalizar, iniciar o concluir, o como lo expresa Villamil: “*La mano humana [...] está estructurada de tal forma que nos muestra las cosas del mundo como objetos manipulables, sobre los cuales podemos actuar y organizarlos según nuestros intereses o necesidades apremiantes, éstas dan cabida a la humanización de la simple teoría por encima de elementos netamente cognitivos*” (2003: 47). Esto da lugar a que el docente a través de sus movimientos con sentido le permitan hacer una organización lógica de sus símbolos para la enseñanza, e ir humanizando o escenificando una teoría o idea y poderla acercar más a la comprensión que el

estudiante pueda hacer de ella. Pero esta motricidad del docente se hace significativa aún más cuando es capturada por el otro, en este caso por los estudiantes.

Otro de los elementos claves, característicos y tal vez importantes del aula como elemento didáctico para enseñar es el tablero, el cual, partiendo de los intereses del docente y de su adecuada utilización, puede ser una ayuda para el proceso pedagógico; por tal motivo, debe contener la claridad e información necesaria, pero a su vez debe estar precedido por una planeación, por un sentido e intencionalidad. Al respecto un estudiante menciona:

Explicaba, escribía cosas claves, no lo llenaba, eran cosas que uno necesitaba para ponerle atención y para luego estudiar. (E2)

El tablero se convierte en un elemento de expresión no verbal que indica, facilita o explica lo que las palabras o la corporeidad no alcanzan; este se comporta en una posibilidad de dar a entender los sentires, querer y saberes del docente frente a su enseñanza. El habituarse al tablero es entenderlo como una extensión de mi motricidad y complemento de los gestos corporales. En este sentido Merleau-Ponty manifiesta que: *“Habituarse a un sombrero, a un coche o a un bastón, es instalarse en ellos o inversamente, hacerlos participar en la voluminosidad del propio cuerpo. La habitud expresa el poder que tenemos de dilatar nuestro ser-del-mundo, o de cambiar la existencia anexándonos nuevos instrumentos”* (1993: 160). No se trata de una comparación entre lo que es y permite el tablero, sino cómo este elemento se convierte en parte del ser del docente, en una extensión de su corporeidad, en la expresión de su motricidad para enseñar.

Otras construcciones corporales hechas en el aula con miras a favorecer la enseñanza son las pausas que realiza el docente para iniciar una conversación, una explicación u otra acción educativa. Pero dichas pausas se dibujan con mayor sentido en algunos elementos del entorno, como se ve en las siguientes manifestaciones:

Noto que casi siempre cojo la botella cuando voy a preguntar qué dudas tienen, como tratando de que ellos me hablen. (D)

Cuando tomaba agua, él se quedaba callado, abría el tarrito, tomaba, se la tragaba y nos miraba y volvía y lo tapaba y lo ponía, que él siempre tomaba agua como muy relajado, como calmado. (E2)

Pero no es solamente el cuerpo el que atrae, son todas sus intencionalidades, sus impregnancias, sus inmanencias y su historia, siendo así la motricidad la causante de dicha atracción. Este objeto que tal vez brinda confort o tranquilidad se convierte en un estabilizador, en un generador de mayor confianza, de reflexión para el estudiante y para el docente. Este cruce de señales o símbolos no verbales implica una puesta en escena de la motricidad. Al respecto, Cajiao cuidadosamente revela que:

El cuerpo tiene una inmensa capacidad de interpelar, de llamar la atención de los otros para iniciar o mantener un intercambio, para invitar a la acción; estos llamados obligan de algún modo al otro a interactuar porque no es posible ignorarlos: el cuerpo invita a acercarse, atrae la mirada, se ofrece al tacto, se abre a la conversación, exige admiración. (1996: 198).

Se expresa así la capacidad que el ser humano tiene para pensar y redefinir sus acciones para que impliquen determinados impactos en otro sujeto, su inclusión y no exclusión en la enseñanza. Aquí el profesor ha construido alternativas para impactar al estudiante, para no ser desapercibido y armonizar la comunicación a través de su motricidad.

El aula, acompañada con todos sus objetos, parece no tener limitantes a la hora de enseñar. El trabajo mancomunado del docente-motricidad-elementos-aula parece estar teniendo una trascendencia, ya que los estudiantes aluden y exigen algunos matices para entender y comprender mejor.

La motricidad anecdótica como riqueza para la enseñanza

Las anécdotas se pueden concebir aquí como un despliegue de la práctica de la vida misma o pueden ser ajenas al docente, y pueden trasladarse a un componente más en procesos de aula. Algunos diálogos que ayudan a esta interpretación son:

Yo sí uso mucho, sobre todo muchos ejemplos de la vida diaria. (D)

El utilizaba las anécdotas como para referirse a un tema [...] nos contaba cosas de la vida diaria como para que nosotros reflexionáramos. (E2)

Las anécdotas confieren relevancia tanto desde y para el contexto como para la realidad presente o ausente. Pueden ir en función de ejemplificar, describir,

completar, extraer conclusiones, inducir reflexiones y percepciones⁷ más profundas, comprender una idea o un pensamiento ya enunciado verbalmente o simplemente comunicarse⁸ con el otro. Una historieta o ilustración de un momento particular de la vida es un movimiento simbólico y lingüístico que encauza al interlocutor a figurarse e incorporar una imagen de un escenario o ambiente experiencial del otro sujeto. Algunos autores mencionan que: “*El relato anecdótico utiliza unos códigos semánticos relativamente diferentes a los empleados en la comunicación centrada en los contenidos de una asignatura y remite a la vida diaria tendiendo a un puesto entre los llamados aprendizajes académico y vital*” (Torre & Gil, 2004: 250).

Las anécdotas podrían estar permitiendo la construcción de procesos educativos con mayor apropiación, conciencia, raciocinio y, por supuesto, vivencia de la corporeidad del otro a partir de sus palabras. Podrían estar posibilitando una mayor y mejor comprensión del otro y de lo otro. En esta perspectiva, las anécdotas se comportan como estímulo reflexivo que incita a un saber-corporal, enseñándonos a ver que la conciencia es originariamente no un ‘yo pienso que’ sino un ‘yo puedo’. A partir de la estructura corporal, el hombre puede realizar experiencias y las organiza según su *intención* (Merleau-Ponty, 1993: 154). La anécdota implica vivir subjetivamente un mundo compartido, donde lo vivido por el otro tal vez pueda ser importante para mí, amerite ser organizado y pensado según los propósitos unitarios; en este caso la intención de una anécdota es otra mirada de la motricidad del profesor para enseñar, gracias al sentido y significado de corporeidad que tiene arraigado.

Un estudiante en el semestre pasado me hizo dar cuenta que había algo particular al momento de yo dar una clase, y era que yo muchas veces partía de una experiencia personal. (D)

Uso los ejemplos para: primero interesarlos o interesarlas y segundo como estrategia para hacerles entender la idea principal a la que quiero llevarlos. (D)

Al respecto, Torre y Gil mencionan que “*contar anécdotas puede ayudar a centrar la atención y/o distender el ambiente*” (2004: 250). Esta relación da cuenta de cómo estas pueden convertirse en un atractivo, en un factor seductor de la atención del

⁷ Las percepciones efectivas son de hecho expresiones, es decir, relaciones de sentido que se establecen con el mundo, el cual se muestra como el horizonte en donde las cosas se revelan o se ocultan según la intención de la percepción (Villamil, 2003: 40).

⁸ A través de la comunicación, del intercambio de informaciones, los seres humanos toman conciencia de sus experiencias, que contrastan con otros al expresarlas (Vicente Romano – La intoxicación lingüística. El uso perverso de la lengua).

estudiante y en un uso habitual de estas cómo un aspecto que caracteriza el estilo del docente para enseñar.

Apoyándose en otra de las ideas de los mismos autores hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje, ellos afirman que: “*Una anécdota personal, aun ligeramente adaptada, puede dar pie a clarificar, explicar u ofrecer algún matiz en la explicación de los conceptos, de manera complementaria al uso generalizado de ejemplos por parte de los profesores*” (2004: 250). Esto da lugar a una mirada positiva y muestra otra mirada de la enseñanza, con fines de interesar al otro en el discurso, de integrar múltiples factores en búsqueda de una mayor disposición hacia el objetivo educativo principal que se ha propuesto alcanzar.

Cabe mencionar que tener al estudiante atento, seducido y atraído por lo desarrollado en la clase, podría dar pie a mayores alcances académicos. Así mismo, la participación y comunicación docente-estudiante aumenta o mejora. Estas podrían verse como una medida estratégica de la clase en función de proveer canales comunicativos, en la construcción o explicación de un tema, idea, experiencia o consejos personales articulados a aspectos académicos. Lo siguiente insinúa otro propósito que da lugar a estos relatos anecdóticos:

Uno ve la historia, uno conoce la historia y parte de los resultados de esa historia y se facilita más aprender. (E1)

Unas anécdotas eran como del momento y otras eran intencionadas como para que uno viera la importancia del tema que se estaba tratando en ese momento. (E2)

Esta estrategia, cuyo fin es promover y hacer circular el interés de la clase e incentivar la comprensión de una idea o pensamiento por medio de una anécdota, se convierte también en un elemento extensivo de la motricidad precedido de su historia, su presente en y con el mundo. Dada la continuidad meritoria de su utilización en el acto educativo, se convierte a través del cuerpo (Merleau-Ponty, 1993: 100) en un vehículo de expresión, de ser en-el, del y para el-mundo, para el-aula, para los-estudiantes en formación, a fin de intervenir la sociedad.

Estas experiencias simples o vitales del profesor constituyen un símbolo más para enseñar, se conforman a través de sus estudiantes como ordenamientos o apropiaciones del mundo vivido con deseos, voluntades e intenciones claras de

pregnar al actor receptor, de inmiscuirse en su realidad a través de gestos simbólicos subjetivos, que no están dispuestos a la totalidad de los sentidos, pues no pueden verse pero sí percibirse gracias a la motricidad que ha ido configurando quien las expone en este escenario. Aquí la motricidad no adoptaría una función física, sino una posición inmanente, transhumana. Por consiguiente, las anécdotas se desvelan como un hecho más de la motricidad del docente para enseñar. Estas experiencias y saberes traídos a la clase por medio de anécdotas tienen su origen, que puede estar precedido desde vivencias de la infancia, la vida académica o familiar:

El profesor de matemáticas era muy asertivo en los consejos, lo más curioso es que yo recuerdo más los consejos del profesor sobre lo que nos iba a tocar después del colegio o los fines de semana, después de salir del colegio que las propias clases de matemáticas. (D)

Es pertinente dar a conocer por qué estas anécdotas tienen tanta fuerza y son tan representativas para los estudiantes y tan utilizadas por el profesor. Conocer sus inicios es una forma de justificar su presencia en el aula. Es inadmisibles, entonces, pensar en desarticular y desprender a un sujeto de su historia, pues esta es el soporte de quien se es hoy.

Si se relaciona este enunciado con el entramado que ha venido desarrollándose, el docente adopta las anécdotas a modo de consejo como el profesor de matemáticas lo hacía en su época escolar. De allí puede estar partiendo la intención de estas en el proceso de enseñanza, no solo desde lo sucedido con este docente en la vida escolar, sino la de otros. De manera recíproca, Merleau-Ponty (1993) expresa: *“toda contención, es pues, el paso de la existencia en primera persona a una especie de escolastización de esta existencia que vive de una experiencia antigua, o mejor, del recuerdo de haberla tenido, posteriormente, del recuerdo de haber tenido este recuerdo, y así sucesivamente hasta el punto de que ya no retiene de ella más que la forma típica”*.

Este recuerdo es retenido con algunos de sus rasgos, pero modificado de acuerdo con el presente, puesto que toda experiencia histórica se comporta diferente en cada presente, forjando nuevos horizontes, construyendo y re-construyendo cada experiencia, tocando el comprendido de esta. Todo lo anterior hace alusión a una motricidad que evoluciona, que se vive y se pretende trasladar, pero en función de seguir viviéndola. Se revela la experiencia del otro por encima de la teoría. Esta

extensión del cuerpo es una mirada fenomenológica. Hablar de la historia es también re-vivirla y permitir que el otro la viva

La motricidad como manifestación actuada que facilita la enseñanza

“No es preciso que exista un espacio teatral previo institucionalizado; cualquier espacio social o físico se puede transformar en espacio teatral: basta que así lo decidan los actores y espectadores”.
(Trancón, 2006)

El aula como un escenario de actuación surge gracias a la incorporación de manifestaciones precedidas por el teatro, donde el actuar se vivencia en el espacio-aula a través del docente, lo que da lugar para imitar, inventar, actuar, ser otro, en función de las necesidades del contexto, la realidad o el momento. Respecto al tema el docente expresa:

Para mí enseñar es hacer teatro. (D)

La anterior frase es una descripción dicente de la actitud que toma el docente respecto a la enseñanza. Momentos educativos que podrían cobijar la corporeidad de los diferentes actores. Conocedores del tema manifiestan la dificultad de encontrar a través de los años una definición precisa, porque todas giran en torno a particularidades o clasificaciones de este campo; sin embargo, Trancón dice: *“En el teatro el cuerpo es considerado como una totalidad (física, psíquica y mental) ligada a la idea de personaje (ficción) y no de forma aislada, sino integrado en la acción dramática”* (2006: 133). Este concepto permite responder un poco a la ilustración dada por el docente, pues lo físico, psíquico y mental no son componentes suficientes para enseñar, también se debe considerar la sociedad, la cultura, la formación y la subjetividad, elementos en los cuales no puede desconocerse al sujeto mismo como ser humano. En dichas consideraciones la motricidad ingresa como hecho integrador para una enseñanza apoyada en los actos escénicos, teatrales y artísticos.

La relación entre enseñanza y teatro podría cumplir con una estructura temporal. Ser presencia en significancia del presente-pasado-futuro es algo experimentado solo por seres humanos (Gevaert, citato en Villamil, 2003: 43), y son estos elementos los que caracterizan la motricidad de un docente. El teatro indudablemente implica recurrir a la motricidad, suplantarse a otros, tener percepciones unitarias asociadas a

los estados afectivos, es poner en juego los sentidos desde una mirada integral y holística, no como unidades opuestas o alejadas, pues cuando se pone en evidencia uno de ellos, otros se ven directamente afectados, no se posee motricidad, se es motricidad.

De igual manera, hacer teatro en el aula para enseñar es poner en escena la motricidad y todo lo que la constituye para facilitar y fortalecer el camino pedagógico en conexión con las distintas motricidades que se encuentran. Toda la motricidad del actor se ubica en la tarima, son movimientos intencionados para hacer sentir, pensar e imaginar, y para hacer vivir al espectador la historia presentada; para ello no es suficiente la exposición del cuerpo, sino su motricidad como identidad de la corporeidad.

Trancón plantea características propias de la actividad teatral: *“Inmediatez espacio-temporal, Separación entre espacio de la representación/espacio de la recepción, Carácter lineal, fugaz e irrepitable de la representación, Comunicación directa entre escenario y sala, Imposibilidad de transformar la representación en objeto comercial y finalmente creación y práctica colectiva”* (2006: 134).

Esto se encuentra estrechamente relacionado con el impedimento de repetir un mismo movimiento, de vivir la misma experiencia dos veces. Así como en el teatro solo existen únicas creaciones, prácticas y puestas en escena, en el aula ocurre exactamente lo mismo. Es imposible vivenciar la misma motricidad, pues esta es presentada y dada siempre diferente, algunas veces es más intensa que otras, más significativa, más pregnante, más humanizante, más trascendente. Vinculado a ello el docente comenta varios aspectos que hay que tener en cuenta:

110

Cuando yo empecé a hacer la maestría empecé como a darme cuenta que un mal actor era cuando no se movía en el escenario, y a mí me gusta mucho el teatro y trato de ir lo que más pueda. (D)

Si en teatro por ejemplo yo quiero presentarme como una persona ego-centrista yo lo puedo hacer, así sea yo una persona muy distinta en mi forma familiar, pero lo puedo hacer. (D)

La espacialidad, la representación ficticia y el hábito de observar teatro antecedido por el goce producido podrían ser un indicio de la posibilidad para llevar a cabo el teatro en los procesos pedagógicos. La espacialidad no se vivencia solamente en

el teatro, debe evidenciarse en cualquier ámbito donde se tengan propósitos de percibir o de reflexionar sobre alguien o algo. En el teatro *“el espacio es construido en lugar socialmente definido para hacer posible la representación teatral”* (Trancón, 2006: 137).

Dicho lugar es visible a los ojos de los demás, pero el espacio que no siempre puede ser tocado o patente a los demás es el experimentado, sentido, imaginado e ideado por el actor. Este, que puede ser palpado y observado, se caracteriza por ser una representación motriz de la que el ser humano es artífice, donde tanto los actores como espectadores son reales, pero también seres subjetivos, lo cual da cabida a instaurar vínculos perceptivos, emotivos, estimulares,⁹ directos y trascendentes, es decir, se juega con la motricidad de todos los presentes en una escena.

El habituarse¹⁰ constituye actos adquiridos por imitación, experiencia o por procesos de aprendizaje que son realizados de forma regular. Por ello, el ser partícipe de espacios teatrales puede ir instaurando en el docente sus inclinaciones artísticas en distintas esferas de su ser, como lo es el papel de enseñar y formar. Al respecto Merleau-Ponty (1993) dice: *“la habitud es una extensión de nuestro ‘ser-del-mundo’ porque agregamos a nuestra propia corporeidad, que siempre nos ha acompañado, algo nuevo, una espacialidad nueva que representa una extensión, un añadido, un engendro de lo original”*.

Puede pensarse, entonces, que el habituarse a actuar en los procesos de aula y enseñanza se convierte en otra mirada de la motricidad del docente, en una extensión de su ser del mundo. Observando el aula como un escenario y la enseñanza como el actuar, acercando a dimensiones conectadas con la actuación, como: práctica, facilitador de la actuación de los actores; útil, facilitador de las acciones y relaciones entre los personajes; perceptible, facilitador de la recepción por parte del espectador; representativo, acorde con el espacio de la ficción o espacio representado; significativo, reunir un conjunto de signos con significado y sentido coherente; estética y formalmente congruente, coherente con el tema de la obra; estimulante, capaz de producir estímulos multisensoriales agradables (Trancón, 2006: 412).

⁹ Entiéndase estimulares como: espacio que genera estímulos físicos o psicofísicos, agradables o desagradables, estimulantes o nocivos.

¹⁰ Para que exista habitud debe haber movimiento constante; nos habituamos a algo siempre y cuando repitamos la acción varias veces, ya bien sea una seguida de la otra o por ciclos temporalmente próximos (Chacón, 2004: 28).

El escenario es un espacio físico prioritariamente relacionado con el sujeto espectador, donde la corporeidad, los movimientos, la participación, las distancias e intenciones previas son un componente que hay que tener en cuenta; además, hay que poner en juego la motricidad para contar en la práctica con alguna de estas dimensiones. Actuar es expresión de un reconocimiento al otro y a lo otro. En palabras de Merleau-Ponty (1993), es un *saber-corporal*, que en este caso es dado en clase, con pretensiones de enseñar, de que pueda claramente comprenderse lo que se quiere y lo que se hace. Por lo tanto, es esta una opción para posibilitar y potencializar la expresividad corporal y verbal, para dar mayor libertad de pensamiento y acción, de socialización y humanización. Son los sucesos que dan pie a experimentar una mayor motricidad en el aula. Otra de las expresiones que desvelan cómo esta acción comienza a configurarse en el aula es:

El profe una vez nos dijo en clase, la euforia y la felicidad así como la tristeza son cosas muy fáciles de disimular y de actuar. (E1)

Así es como el docente le muestra al estudiante las diferentes maneras de enseñar, los alcances que puede tener un docente con una adecuada planeación de su quehacer, pero también del sentido que le da a su labor, a su motricidad como un saber para enseñar. En esta medida, es indispensable tomar en cuenta la imaginación, hacer una tarea integral en la que el sujeto va más allá de sus ojos, y poner a funcionar otras capacidades de su ser, dándole vida a la historia, permitiéndole a quien actúa simbolizar épocas pasadas, interpretar personajes importantes, entre otras configuraciones aptas que podrían facilitar el abordaje de un tema y la captura de conocimientos, elementos mediadores en la enseñanza.

El aula como un escenario de actuación se concibe, entonces, como un espacio de emancipación para los actores involucrados allí. Un espacio donde la libertad de expresión es una apuesta por la enseñanza y la trascendencia del sujeto, donde el utilizar la imaginación conectada con la realidad hace que tenga una mayor visión y mirada del mundo de la vida; pero, además, todo este concepto de aula está construido desde la percepción obtenida del docente, de su experiencia de vida. Una experiencia influenciada por el teatro, que aflora y agita los sentidos del sujeto.

En una bella expresión, Vásquez refiere:

El maestro como actor. Se trata de una puesta en escena. De un auditorio y de una fábula. Se trata de una acción que se quiere representar. Se trata de producir

catarsis, bien sea a través del temor o la compasión... ahora, sale el maestro a escena. Empieza la actuación. Su palabra, sus gestos, su cuerpo, todo ello contribuye para que la pieza, la clase, cumpla mejor su cometido. [...] los alumnos, vistos desde esta analogía, son espectadores, pero espectadores que forman parte de la obra. El maestro actor interactúa con ellos pero no se confunde [...] por instantes, el maestro bordea la tragedia; en otros, se asoma a la comedia. Entre la risa y el llanto el maestro actor va logrando la compenetración, la empatía, mueve afectos, sentimientos, pasiones. El maestro actor establece puentes de afectividad. Pero todas esas estrategias van encaminadas a que el alumno, desde esa seducción propia de lo escénico, reconozca o se reconozca. (2000: 39)

Las puestas en escena del docente van constituyendo el estilo corporal y verbal para desarrollar una clase que capture la atención y la evocación en los estudiantes. Además, una de las manifestaciones de la motricidad que parte de su apariencia, de su imagen corporal al momento de poder ser observado, analizado, interpretado y comprendido por sus estudiantes, incita o produce impactos sensoriales que pueden ser de distanciamiento o de acercamiento. Por ello, podría mencionarse que la imagen corporal, la apariencia, el vestuario y las actitudes de este están cargadas de voluntades, sensaciones o intencionalidades, con el propósito para hacer del momento un espacio diferente, impactante y, por qué no, inolvidable y portador de confianza y enseñanza. El actuar del docente acompañado de la motricidad que lo acontece permite comprender el aula y la enseñanza de otra forma.

CONCLUSIONES

Lo que configura la motricidad en la enseñanza

Se busca aquí enriquecer, dinamizar y estimular el saber/campo de la motricidad y su conexión con los procesos de aula. Lo expresado a continuación no puede verse como conclusiones absolutas, sino como el aporte reflexivo de este trabajo.

Lo referido en forma general se moviliza en ocasiones por el cuerpo, en otras por la corporeidad. En consecuencia, se centra en los orígenes de la motricidad, posibilitando la comprensión de ser en el mundo, de ser el docente de hoy. Dota de saberes a un individuo para ejercer su labor educativa, pedagógica y en esta su intención de enseñar, de formar formadores de sociedad, de humanidad, de ciencia.

Se vive la motricidad como posibilidad de movilizar el pensamiento, la creatividad, la socialización, etc., pero no se hace habitualmente de forma intencional el reconocimiento del otro como potencia, lo cual deja algunas ausencias en el sentido impreso a lo dado en clase.

En búsqueda del sentido que se le da a la motricidad para enseñar en la formación de maestros, se visibiliza en un juego permanente de ir y venir respecto a las diferentes experiencias académicas, personales y familiares que tiene el docente, lo que permite configurar un estilo especial y particular para enseñar.

La manifestación de la motricidad en sus alternativas instrumentales, cósicas o fenomenales se percibe como un elemento facilitador en la enseñanza, en los procesos cognitivos y de motricidad que deben apoderarse del espacio académico. Cuando esta tiene lugar con el objetivo de alcanzar comprensión y entendimiento del tema y de sí mismo, se hace imprescindible una explicación, exposición y comunicación clara del docente, quien deberá integrar su motricidad y la de sus estudiantes en estos procesos académicos; pero, además, obligar a conjugar actividades que le den significado y sentido a lo realizado en este contexto.

No pueden desconocerse los objetos que rodean al sujeto; todo lo contrario, el ser humano debe aprender a convivir con ellos, ponerlos a su disposición y hacerlos parte de su ser y hacer. Dichos objetos hacen alusión a los diversos elementos materiales que caracterizan el aula de clase y al profesor, como un marcador, una tiza, un pizarrón o tablero, un borrador, un escritorio e incluso las mesas de los estudiantes.

Se puede considerar también que el aula es vista como un escenario de actuación, la cual permite no solo poner en escena lo que quiere exponerse, ser y vivir, sino como una posibilidad de crear, de pensar, de liberarse, de verse y sentirse, de ser partícipe y hacer partícipe al otro y a lo otro. Para ello, los actores del aula deben poner en escena su motricidad a plenitud.

Son muchas las realidades de la relación motricidad-mente que se manifiestan en el aula; estas constituyen una alternativa de estudio y desarrollo que puede vincularse en los saberes de orden pedagógico que pueden y deben tener los maestros. Lo

expresado deja abierto otro camino para seguir viviendo y construyendo la formación de maestros y los sueños de una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

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

_____. (2009b). *Las Expresiones Motrices, una apuesta Epistemológica*. Círculos Académicos del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

_____. (2010). *Las Expresiones Motrices en la ruta del Florecimiento Humano. Una propuesta para la configuración del campo*. Memorias XXI Congreso Panamericano de educación física. Bogotá.

Auduriz-Bravo, Agustín. (2001). *Integración epistemológica en la formación del profesorado de ciencias*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ayala Zuluaga, José Enver. (2011). *Sentido que se le da a la Motricidad como un saber para la enseñanza en los programas de formación de maestros de la universidades públicas del Eje Cafetero*. (Tesis doctoral). RUDECOLOMBIA. Por publicar.

Baptista, Pilar; Fernández, Carlos & Hernández, Roberto. (2007). *Metodología de la investigación*. 4 ed. México: McGraw-Hill.

Barcena, F. (2009). "El aliento trágico del cuerpo. Una tristeza infinita. La melancolía del cuerpo en la ceremonia del adiós". En: Esteban, J. (ed.), *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Madrid, España: Plaza y Valdés.

Beillerot, Jacky; Blanchard-laville, Claudine & Mosconi, Nicole. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Briones, Guillermo. (2006). *Métodos y técnicas de investigación para ciencias sociales*. México: Trillas.

Bryman, Alan. (2004). *Social research methods*. 2 ed. New York: Oxford University Press.

Cajiao Restrepo, Francisco. (1996). *La Piel Del Alma. Cuerpo, Educación y Cultura*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.

Castañeda Clavijo, Gloria María. (2009). *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas*. (Tesis maestría). Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física. Medellín.

Castañer, Marta et al. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela, análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial GRAO.

Carr, S. Kemmis. (1995). *Práctica y discurso en la formación del maestro*. México: Fondo de cultura.
Chacón, Jose Luis. (2004). Revista de Filosofía: Logoi N° 7. El espacio del ser, el ser del espacio: la discusión acerca del espacio y sus alcances en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello

Denis, Daniel. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.

Davis, Flora. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Antropos.

Dezin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage.

Feitosa, Anna; Kolyniak Filho, Carol & Rath Kolyniak, Helena Marieta. (2006). *En-acción 2 Mudanzas: horizontes desde la motricidad. Segunda parte Motricidad en la enseñanza superior, capítulo II*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. 9 ed. México: Siglo Veintiuno.

_____. (2001/2006). *La hermenéutica del sujeto*. 2 reimpresión. México: Fondo de cultura económica.

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

Gallo Cadavid, Luz Helena. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Ed. Kinesis. Universidad de Antioquia. Grupo de investigación: Estudios en educación Corporal.

Gotees, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid.

Grupo Atenea. (1987). *Introducción al estudio del arte: método activo*. Volumen 2. Editorial Mestral Libros. Universidad de La Concepción. Chile.

Hammersley, Martin & Atkinson, Paul. (1983). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Henri, Michel. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo: ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*. Salamanca: Sígueme.

Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo. (2006). *Motricidad Humana: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural?* Popayán: Universidad del Cauca.

Kolyniak, K. (2005). "Propuesta de un glosario inicial para la ciencia de la Motricidad Humana" (pp 29-37). En: Trigo, Hurtado & Jaramillo (comp.), *Con-sentido*. Popayán: Universidad del Cauca.

Lavega, Pere. (2001). *La educación física como pedagogía de las conductas motrices, en congreso de motricidad humana*. Módulo de motricidad. Maestría en Educación. Énfasis en Motricidad. Convenio Universidad de Caldas - Universidad del Quindío.

La revista de educación. (2003). *La formación del profesorado universitario*. Numero 1-4. Editorial Ministerio de Educación. Buenos Aires.

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

Meinel, K. & Scrabel, G. (2004). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Merleau Ponty, Maurice. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta.

_____. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Meirieu, P. & Develay, M. (2003). *Emilio vuelve pronto... ¿se han vuelto locos!* Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Ministerio de Educación Nacional Colombia. Decreto 3012 de 1997 y Decreto 272 de 1998. Bogotá.

Murcia, Napoleón & Jaramillo, Guillermo. (2008) *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Kinesis.

Murcia, Napoleón; Jaramillo, Guillermo; Portela, Henry & Orrego, Jhon. (2005). *La clase de educación física: Voces que reclaman reconocimiento social. Un imaginario que emerge en los jóvenes manizalitas*. Armenia: Kinesis.

Murcia, Napoleón; Jaramillo, Guillermo. (2003). *Educación, Socialización Y Motricidad Humana. Algunas Implicaciones Desde La Teoría De La Acción Comunicativa*. Revista digital efdeportes.com. Buenos Aires - Año 9 - N° 66.

Pérez Serrano, Gloria. (2004). *Modelos de investigación social y animación sociocultural*. 4 ed. Madrid: Narcea.

Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción, ensayos de Hermenéutica II*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul & Husserl. (2007). *An Analysis of his Phenomenology*. Prigstoon.

Rubio, L. (1994). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia.

Sergio Manuel. (1999). *Um corte epistemológico. Da educação física á motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sergio Manuel. Toro, Sergio. (2005). La motricidad Humana. Un corte epistemológico de la Educación Física. En acción consentido. Popayán. Universidad del Cauca.

Sergio Manuel. (2007). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Colección en acción 4. Popayán. Universidad el cauca.

Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudios de caso. Capítulo III Naturaleza de la investigación cualitativa*. 4 ed. United States-London-New Dehli: Editorial Morata.

Tamayo A., O. (2001). *Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Aplicación al concepto de respiración*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Tamayo A., O. (2003). *Caracterización general de la didáctica*. Documento Universitario. Doctorado en ciencias de la educación de Rudecolombia. Cade Universidad de Caldas.

Trancón, Santiago. (2006). *Teoría del teatro: bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Torre Puentes, J. C. & Gil Coria, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad pontificia - Editorial Comillas.

Toulmin, S. (1977). *La racionalidad humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.

Vásquez Rodríguez, Fernando. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vega, Violetta. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. (Tesis laureada). Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano. Bogotá D.C.

Villamil, Miguel Ángel. (2003). *Fenomenología del Cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Colección Summa Cum Laude.

Wulf, Christoph. (1991). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Asociación Nacional de Escuelas normales.

Zuluaga, Olga; Echeverri, Alberto; Martínez, Alberto; Quiceno, Humberto; Sáenz, Javier y Álvarez Alejandro. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Webgrafía

Artravia Granados, Jenny María. (2005). *Artículo Interacciones Personales Entre Docentes Y Estudiantes En El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje*. Universidad de Costa Rica. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/interacciones.pdf> [Extraído el 10 de julio de 2010.]

Chacón, Jose Luis. (2004). *El espacio del ser, el ser del espacio: la discusión acerca del espacio y sus alcances en la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty*. Artículo 1. Revista de Filosofía LOGOI N°7. Universidad Católica Andrés Bello. ISSN 1316693. En: http://books.google.com.co/books?id=zoXdTvOIMa0C&pg=PA28&dq=habituarse+es&hl=es&ei=BZ68TKjaEcOclgeko_TNDQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=2&ved=0CC4Q6wEWAQ#v=onepage&q=habituarse%20es&f=false. [Extraído el 18 de octubre de 2010].

Pateti, Yesenia. (2006). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela hacia la despedagogización del cuerpo*. En: www.milibro.com.

Paredes, Jesús. (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. Revista digital: Efdportes, No. 62. Buenos Aires, Argentina. [Extraído el 1 de junio de 2010].

Ray Birdwhistell. (1997.). *Antropología de la gestualidad*. En: http://www.cseiio.edu.mx/biblioteca/libros/expresionydesarfisico/antropologia_de_la_gestualidad.pdf. [Extraído el 30 febrero de 2009].

Sánchez García, Raúl. (2008). *Hábitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate*. En: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/119885/159784> [Extraído el 30 de febrero de 2011].

Toro, Sergio. (2007). *Una aproximación epistemológica de la motricidad desde el discurso y práctica docente*. En: www.revistapoli.ch

Uribe Pareja, Iván Darío & Gallo Cadavid, Luz Elena. (2003). "La motricidad como potencializadora de las metas del desarrollo humano". *Revista educación física y deporte*, Vol. 22, No. 1. Universidad de Antioquia - Instituto Universitario de Educación Física. En: www.viref.edu.co

Zuluaga, Olga L. (1999). *El Saber Pedagógico: Experiencias y Conceptualizaciones*. Ponencia Presentada En: Simposio Colombo-Alemán, Medellín.