

MOTRICIDAD EN EL AULA: LA GESTUALIDAD Y LA VOZ UNA INMANENCIA EN LA ENSEÑANZA¹

MOTRICITY IN THE CLASSROOM: GESTUALITY AND THE VOICE, AN IMMINENCE IN TEACHING

Alejandra María Franco Jiménez²
José Enver Ayala Zuluaga³

Franco J. Alejandra; Ayala Z. José / Sophia / No. 8 / p.p. 148-162 / ISSN:1794-8932
Recepción: Julio 31 de 2012 - Aceptación: Octubre 8 de 2012

Resumen

El escrito realizado hace parte del estudio denominado: motricidad, una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza, su objetivo fue desvelar los sentidos que tiene la motricidad como saber para la enseñanza, este artículo, pretende hacer una descripción de lo hallado en la categoría: "Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia permanente en la enseñanza". El trabajo estuvo soportado en una metodología con enfoque hermenéutico; el tipo de investigación se complementa entre el denominado estudio de caso cualitativo y la etnografía reflexiva. Los resultados visibilizan que la motricidad del docente enseña, ésta se da en una relación entre los gestos y la palabra; allí las manos y las miradas hacen parte de lo educativo. Se concluyó que la gestualidad relacionada con las manos y la mirada en ocasiones es intencional, racional y en otras simplemente parte de los hábitos, actos que particularizan la enseñanza.

Palabras clave

Enseñanza, Expresividad, Formación de maestros, Gestualidad,, Motricidad.

Abstract

This writing is part of a study denominated: motricity, a tension between the hidden and the evident in teaching, its objective is to reveal the motricity senses as knowledge for teaching, this article intends to make a description of the findings in the so called category: "Motricity in the classroom: gestuality and the voice of a permanent imminence in teaching" The work was supported in an hermeneutic methodology approach; The research type was complemented by the so called qualitative study of case and reflective ethnography. The results make visible that the teacher's motricity teaches and it happens in a relation between gestures and words; there, the hands and looks make part of the educative. It was concluded that gestuality related to the hands and the looks is occasionally intentional, rational and in others is simply part of the habits, acts that particularize teaching.

Key words

Teaching, motricity, expesiveness, gestuality, teaching formation

¹. Este artículo es resultado de la investigación: "Motricidad: Una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza". Caso: sentidos que se le dan a la motricidad como un saber para la enseñanza en la cátedra de "filosofía del cuerpo" de los grupos de investigación: "Mundos simbólicos": Estudios en motricidad y educación" de la Universidad de Caldas y Tejiendo redes de la Universidad del Quindío.

². Magister en educación. Licenciada en Educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes. Docente Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación "Mundos Simbólicos": Estudios en motricidad y educación: alejafranco18@hotmail.com Colombia.

³. Magister en educación-docencia. Candidato a Doctor en Ciencias de la educación. Licenciado en Educación física y recreación. Docente de la Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación "Mundos Simbólicos": Estudios en motricidad y educación: joenayzu@hotmail.com Colombia.

Introducción

Los procesos de formación que imparte cada sociedad o que asume el sujeto en momentos determinados de su vida, pueden ser planteados como la construcción que se ha realizado en diferentes momentos y maneras desde la educación⁴. Ésta cumple un papel no sólo crítico y acusador, sino que debe comprometerse con un papel reflexivo que la lleve de igual manera a proponer, diseñar, ejecutar y evaluar alternativas a fin de permitir el avance de la sociedad.

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

La tradición educativa de occidente reliva la escisión entre mente y cuerpo, privilegia a la primera, deja al cuerpo en el lugar de lo orgánico. La tendencia en la enseñanza es 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 las áreas y/o disciplinas específicas (antropología, biología, psicología entre otras) y pedagogía, en esta última, las reflexiones han estado encaminadas a múltiples saberes. La construcción teórica de las cuatro décadas precedentes ha sido muy prolija; en términos generales, se ha movilizad hacia el hecho de 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: "¿cómo se enseña ciencias significativamente?" (Tamayo, 2003: 11). La tradición educativa ha mantenido esta preocupación desde las ciencias cognitivas, hecho que genera una reflexión en relación, en la cual el problema sólo se puede abordar desde una comprensión de corte racional. Así al prestar atención en la prevalencia de la razón sobre el cuerpo, en la educación tradicional, suceso repetido en la formación de maestros, y a su vez en la enseñanza, surgen algunas preguntas como: ¿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 las dominancias de saberes en la enseñanza?; Estas reflexiones permiten aproximarse a otras lógicas que contribuyan a la discusión sobre los saberes necesarios para enseñar.

La reflexión aquí intencionada, hace necesario delimitar posiciones teóricas. En un primer momento se encuentra la formación de maestros, en el desarrollo de este concepto se observa cómo diferentes tendencias pedagógicas a lo largo del tiempo han configurado un estatuto riguroso y sistemático, que permite plantear la educación como una ciencia, en algunos casos como disciplina y en otros casos como saber, e incurriendo así, en lo que debe ser la formación de maestros (Meirieu, Develay 1992 y Wulf 1991). En Latinoamérica se viene gestando desde la década del setenta del siglo XX un movimiento educativo (pedagógico) que enuncia la importancia de la formación de maestros, en tal sentido 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

⁴ Aquí el término educación es utilizado en manera amplia y desarrollado en múltiples formas, no desde el tradicionalismo del aula escolar, la educación concebida como ese proceso continuo que se construye en los diferentes escenarios donde actúa el sujeto

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". (MEN.1998:33)

En otro soporte teórico se asume el saber, éste 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 y Echeverry (2005) el saber es un conocimiento no científico, que no posee las características propias de lo hoy denominado como ciencia. Éstos conciben el saber como un conocimiento que posee sus raíces en la experiencia misma y que el autor construye según algunos postulados ya establecidos, que en su real sentido elabora con rigurosidad y organización (Wulf, 1991; Carr y Kemmis, 1995; Zuluaga 1999). Se evidencia con ello el nacimiento del saber en la reflexión de la práctica y con un sentido autopoietico⁵, se hace necesario precisar que en la relación teoría-práctica, también utilizada por Carr y Kemmis (1995) se ubican los postulados de saber para abordarlo con precisión, por y hacia la población, con un mayor énfasis en el caso del maestro, dado que éste 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 también, referirse a la motricidad⁶, la cual se considera en palabras de Murcia al citar a Kolyniak como:

Forma concreta de relacionarse del ser humano con el mundo y con su semejantes, relación está caracterizada por intencionalidad y significado fruto de un proceso evolutivo y cuya especificidad, - a su vez, discurren de las relaciones reciprocas entre naturaleza y cultura – por tanto, entre las herencias biológicas y socio-histórica. La motricidad se refiere, por tanto, a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y

significativo, en el espacio tiempo objetivo y representado. (Kolyniak, 2007: 13)

El autor considera que la motricidad: “se evidencia en diferentes formas de expresión gestual, verbal, escénica, plástica, etc.”, se considera entonces que la trascendencia de la motricidad también puede estar soportada en algunas de sus posibilidades, como en lo manual y lo visual -miradas. En tal sentido Henry afirma que: “La unidad de nuestras sensaciones visuales es una unidad constituida, sin embargo tal unidad tiene un fundamento que reside precisamente en el poder que la constituye y que no es sino el movimiento subjetivo de la mirada” (Henry, 2007: 121). Por su parte Birdwhistell considera que:

La mayoría de las personas son conscientes de los movimientos de las manos de los demás pero no les prestan atención porque los consideran faltos de significado, pero esto no es así, los ademanes comunican, ya sea revelando emociones involuntariamente o aclarando mensajes verbales. Cada nivel del discurso va acompañado de un esquema de movimientos corporales, de esta forma cuando el orador pasa de una oración a otra, también cambia de movimiento corporal. Así, se está representando, en cierta forma, la estructura gramatical del mensaje verbal y existen además, ciertos movimientos asociados a unas ideas determinadas. (Birdwhistell, 2002: 13)

Dadas estas consideraciones, el presente estudio, devela como en el escenario de un espacio académico universitario se halla sentido, significado o si se quiere poder a la intervención de las manos y la miradas con relación a la enseñanza, las prácticas, los discursos adquieren otras configuraciones a partir de la construcción de saber que representan la realidad de lo educativo.

⁵. Término utilizado para referirse a la capacidad de organismos o sistemas (en este caso el saber) de construirse a sí mismo, 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 la etapas que esta ha vivido si permite mencionar que sus orígenes está 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 que a partir de la diferencia se construyen propuestas divergentes, este segundo caso es el de la motricidad actual.

Materiales y métodos

Para el estudio se utilizó un enfoque comprensivo que parte de la tradición investigativa denominada hermenéutica (Gadamer 1999; Briones 2006; Mardones 1991 y Rubio 1994) y que es concebida en palabras de Habermas, citado por Murcia y Jaramillo 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" (Murcia y Jaramillo 2008: 67), de lo cual se infiere que la investigación pretendió buscar su eje central en la comprensión, y desde este mismo aspecto se sustenta en teorías de Goldman (1972) y del teórico francés Paul Ricoeur (2007) (Mardones, 1991: 75). Se utilizan además posibilidades investigativas planteadas por Gotees y Lecompte (1984), Murcia y Jaramillo (2008), Baptista, Fernández y Hernández (2007) en tal sentido la investigación actual pretende 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.

Para el tipo de investigación se relacionó primero el estudio de caso cualitativo, el cual Pérez, asumiendo a autores como Walker (1983), Ying (1985), y Stake (1998) precisa que 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" (Stake, 2004: 222). De acuerdo con ésta definición la estrategia metodológica permite la contextualización y la particularización del caso, más no la generalización de datos. Tiene como fines el descubrir y analizar situaciones únicas, analizar las relaciones donde tiene lugar el caso objeto de estudio y, desarrollar la capacidad de observación de la realidad. Según Stake es un método que favorece la reflexión sobre la práctica y facilita la comprensión

(Stake, 2007: 42). El otro tipo de investigación que aportó al estudio, es la etnografía reflexiva, la cual se plantea como: "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 (Dezin, 2004: 58)"⁷. Al revisar las posiciones de los diferentes autores, se detecta que los diseños etnográficos pretenden develar las emergencias de los sujetos en cualquier ámbito de su vida; por tal razón, en la pretensión que este estudio tuvo por los sentidos que los maestros le otorgan a la motricidad como un saber para la enseñanza, cobra especial relevancia la etnografía reflexiva.

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 fue un docente (que para su identificación en el texto aparece codificado como D) encargado de la asignatura, dos estudiantes (que para su identificación en el texto aparecen codificados como E1 y E2), uno con desempeño alto, y otro con desempeño bajo, ellos estuvieron inmersos en el proceso de enseñanza del docente (filosofía del cuerpo). La unidad de análisis inicial se movilizó respecto a los movimientos más repetitivos y significativos expresados por el docente en su clase, posteriormente, se realizaron los análisis y reflexiones del caso; surgieron finalmente cuatro macro-categorías, cada una de éstas relacionadas con la motricidad (para este artículo sólo se da cuenta de una subcategoría). Las técnicas utilizadas fue la observación directa, entrevista a profundidad e historias de vida, apoyadas en lo expuesto por Baptista et. al (2004); Gotees y Lecompte (1988) (Murcia y Jaramillo, 2008: 134). Los instrumentos utilizados para estas técnicas fueron: audio-grabadora y el cuaderno de anotaciones. El análisis de la información fue desarrollado en el programa *atlas ti*.

⁷ A description and interpretation of a cultural or social group or system. The researcher examines the groups observable and learned patterns of behavior, customs, and way of life.

Resultados

Motricidad en el aula: la gestualidad y la voz una inmanencia permanente en la enseñanza

“El hombre es un ser multisensorial, algunas veces verbaliza”
Ray Birdwhistell

Este capítulo presenta las interpretaciones hechas a partir del acercamiento al aula, lo cual da lugar a comprensiones de lo ocurrido en este escenario. Se elabora un recorrido acerca de cómo la motricidad del docente se convierte en un medio complementario para enseñar; no sólo a manera de una expresión a partir del habla visto desde la lingüística, sino desde la corporeidad, como una expresión de la motricidad, dando lugar a procesos sistematizados, así como espacios de libertad corporal, motricidad individual y colectiva. En un primer momento se visibiliza la motricidad como suceso dinamizador de comunicación en la enseñanza, tal expresividad se encuentra cargada de historia, lo cual permite representar con el cuerpo, lo que se expresa verbalmente; las manos son uno de los segmentos corporales con mayor protagonismo. Posteriormente, se abordan las miradas, como acciones que permiten un acompañamiento al acto educativo, a través de éstas se establece la capacidad del docente para saber qué y cómo puede enseñarle al otro.

Motricidad: dinámica de sucesos comunicativos en la enseñanza

Adentrarse en la comprensión de una motricidad movilizadora en la comunicación, significa transitar por la expresividad de un cuerpo; por tal motivo, implica acercarse de forma introductoria a una expresión metafórica citada por Marta Castañer, al hacer alusión al teórico Fromont, en la cual afirma: “La expresión humana es primeramente expresión con todo el cuerpo” (Castañer cita a Fromont,

1981: 62)¹⁵. Es decir, no solo el movimiento y la acción son importantes para actuar, sino que dichos movimientos puedan ir acompañados, ya sea de pensamientos o de intenciones: personales, académicas, cognitivas e incluso de historicidad.

La expresividad del docente puede referirse a los múltiples movimientos que pueda realizar con el rostro, las piernas, los hombros, los pies, y sobre todo con las manos y los brazos, la simple observación de éstos, podrían evidenciar carencia de un sentido más profundo de empatía con los estudiantes y el contexto; pero el momento crucial donde la motricidad como movimiento intencionado comienza a cobrar vida, es cuando se inicia a tejer la procedencia de estos gestos, como lo dice Benjumea: “ya no es un movimiento puramente físico, viene impregnado como manifestación corpórea de una serie de características individuales, sociales, culturales e históricas, que sería la motricidad propiamente dicha” (Benjumea, 2009: 173)¹⁶, con lo cual se generan nuevas posibilidades de experiencia, de vivencia y de trascendencia de la enseñanza. A fin de ejemplificar de manera más pertinente y darle sentido e intencionalidad a la motricidad del caso estudiado, se expone a continuación una de sus voces:

“El cuerpo es la oportunidad de expresión”.⁸ (D)

Esto puede referirse esencialmente a la corporeidad vista como expresión de lo humano en palabras de Paredes al citar a Zubiri (1986): “escenario donde la manifestación de palabras, gestos, signos que se dan en función del acto de comunicar algo, en compañía de emociones y pensamientos que hacen único a cada ser humano (Paredes, 2003); ésta expresión se refleja igualmente en una idea de cuerpo afirmada por Merleau-Ponty: “pues bien, el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo” (Merleau-Ponty, 1991: 163). Es aquí

⁸ El término expresión, desde la psicología, se puede asimilar a un “un dejar salir” la interioridad puesta en escena, la presión del interior hacia el exterior; comportamiento que traduce emociones o sentimientos, revelación del sujeto a través de los gestos. las expresiones tienen amarres también en la lingüística, contiene construcción de discursos específicos; significa una disposición, en la que el gesto sucede al signo (símbolos, señales, índices, iconos...) que adquieren sentido en el territorio de la forma jugada, una semiótica sólo inteligible en la lógica interna del evento motriz. (Arboleda, 2008: 1)

donde adquiere sentido el cuerpo en el docente para enseñar, donde es tomado como una oportunidad de expresión, de vida a la motricidad. Un concepto semejante permite mayor creatividad, amplitud, manejo, riqueza de su utilización y gran libertad para moverse, situarse, habituarse y vivirse en un espacio que en este caso es el aula, un espacio donde se cumple la tarea de formar futuros maestros.

La motricidad del docente se evidencia como los hechos que canalizan, enrutan, que incorporar, concentran, disciernen y posiblemente pretende hacer una comprensión de lo que quiere darse a entender, a enseñar, puede traducirse en un recurso para ampliar la simplicidad, disminuir la complejidad y permitir la desnudez de los gestos corporales, para proporcionar claros y dinámicos procesos de enseñanza, a fin de construir espacios expresivos en función de complementar las necesidades del aula. Por ende, en el docente surgen distintos sentimientos que dan cuenta de su expresividad, de su intencionalidad⁹ a fin de comunicar¹⁰ un conocimiento o algo en particular de lo abordado en la clase, en concordancia el docente manifiesta:

Eee, creo que una de las partes del cuerpo que mas me toco cuando estoy dando una clase es la barbilla, estar tocándola y después como sacar la mano, tirarla hacia afuera, y esto se da cuando estoy dando un concepto filosófico. Yo pienso que las manos siempre tratan de representar esa nueva idea (D)

El enunciado muestra cómo el docente sabe qué parte del cuerpo mueve y la conexión de este movimiento con los temas que se encuentra abordando. Puede establecerse una

relación entre las manos y el rostro en su discurso; a propósito Birdwhistell (2002) afirma que: "cada nivel del discurso va acompañado de un esquema de movimientos corporales, cuando el orador pasa de una oración a otra, también cambia de movimiento corporal. Así, se está representando, en cierta forma, la estructura gramatical del mensaje verbal"; así se teje todo un *collage* de expresiones, tanto de expresiones verbales como corporales. Los estudiantes entran en escena como receptores que tienen la posibilidad de examinar, valorar y aprender del emisor, es decir, del docente. Los alumnos revelan algo de su motricidad a la hora de enseñar:

Pues él era muy expresivo, él movía las manos, los pies y si tenía que saltar pues saltaba, él quería dejarnos claro lo que hablaba, a veces se reía y movía la cara como haciendo mímica de lo que se vivía en el pasado. (E1)

Estas expresiones dan cuenta de la riqueza corporal, y de una estructura verbal y corporal que el docente va conformando, no se dan explicaciones del objetivo o propósito de un determinado movimiento, pero si brindan una luz de su motricidad en la enseñanza, para transmitir conocimientos, donde sus palabras y sus gestos se asisten mutuamente. La expresión "pues si tenía que saltar, saltaba" son palabras de cómo se experimentaba su motricidad en el aula, de cómo ésta plantea sucesos para comunicarse con el otro. Pero cuando se dice que: "él quería dejarnos claro lo que decía" es cuando estos movimientos dejan de ser sólo eso para ser motricidad comunicativa y compleja, que no deja de ser complementaria. Cuando un profesor desea, piensa, planea, proyecta, reflexiona y vive sus

⁹ La intencionalidad: unidad esencial propia de lo humano; unidad que se da en la relación de los sentidos y la inteligencia, dotando al sujeto de la capacidad consciente para la vivencia y la proyección de múltiples relaciones en una actitud axiológica, con las que el ser humano interactúa (contextuales, espacio-temporales, ideológicas, etc.) con el mundo y con los otros hombres; por su naturaleza, el sujeto es capaz de conocer la realidad que lo circunda y además tiende naturalmente hacia ella. La intencionalidad, es la apertura de la voluntad, el acceso de la conciencia al mundo, en tanto que, establece la relación entre los contenidos de la mente o conciencia, y la relación entre conciencia y el mundo. (Benjumea 2009: 174)¹⁹. Pero además, esta intencionalidad no se concibe desde los procesos psicológicos y la consciencia, es decir, esta se acerca al concepto de intencionalidad motriz de Merleau-Ponty, 1991: 168)²⁰.

¹⁰ Dicha acción solo puede darse en la medida en que exista un emisor y un receptor, donde la comunicación puede desenvolverse en una dirección, producir una respuesta del receptor o simplemente morir allí; este proceso de transferencia puede desenvolverse en el marco de una búsqueda común; siendo ésta la generación y creación de conocimiento.

palabras para enseñar, puede decirse que empieza no simplemente a construir su propio estilo, sino a justificarlo. Un estilo que lo hace diferente a los demás, que crea pautas relevantes en el tiempo, y que pueden ser replicados o ser motivadores para la creación de unos nuevos. Elemento que resulta quizás importante cuando se trata de la enseñanza de hoy para el mañana.

Soy una persona que me preocupo mucho para encontrar la palabra exacta para poderla mostrar. (D)

Cuando tú lo escuchas tú sabes y entiendes lo que dice y cuando tú lo vez lo corroboras, además demuestra que sabe del tema. (E1)

Una cosa era solo leer el texto y otra era ver y escuchar al profe hablar de ese texto. (E2)

Lo anterior continua no solo haciendo significativas las presencias, sino que además muestra la representatividad que ello puede agregar a la credibilidad entre los saberes y el conocimiento docente en afinidad al tema tratado en clase. Como el escuchar no es suficiente, se hace imprescindible visualizar el cuerpo (motricidad del orador). El medio exige la adquisición, valoración, práctica y contemplación de distintas disposiciones comunicativas y representativas a fin de integrar la enseñanza y sobreponer la presencia del otro, al permitir una conexión directa entre el propósito de las palabras, paralelamente con el sentido de los movimientos, sean éstos heredados, innatos o aprendidos por la cultura en palabras de Birdwishtell (2002).

La variabilidad o más bien las distintas utilidades del lenguaje verbal y/o gestual de un docente, enriquecen el acto educativo, proporcionan mayor credibilidad, recuerdos e historia del aula. Ello permite sugerir una reflexión; si esta expresividad puede ser aprendida, es relevante que también se vivencie. Podría pensarse, que si el estudiante está dispuesto y expuesto a estas experiencias, posiblemente también pueda

capturarlas, apropiárselas, transformarlas, por ende y a través de los años trascender respecto al propósito y necesidad de la realidad educativa del momento.

Otra de las representaciones de la motricidad del docente es la utilización de las manos como complemento de la palabra; éstas traen consigo una intencionalidad, una inmanencia motricidad-enseñanza, en miras de seducir, explicar o simplemente entablar una comunicación docente-estudiante. La presencia de las manos y sus movimientos en la enseñanza potencian distintas posibilidades de interacción pedagógica, hecho importante en la formación de formadores; las manos hacen alusión al agrado por el teatro, y práctica por la música, y a partir de ello, el gran aprecio y gusto por hacerlas visibles en sus diferentes labores, como docente, como hijo, como amigo, como hombre. La importancia otorgada a este segmento corporal, brinda otros usos como elementos para el proceso de aula, como puede verse en la siguiente expresión:

Señalo en algunas ocasiones pero no para intimidar, sino para seguir generando esos ritmos con los dedos. A veces trato de ser un poco más fuerte eee, como de tocarles el escritorio cuando sus comentarios se están escuchando o no corresponden al ambiente. (D)

Estas expresiones pueden ser participes no solo como acto de comunicación, sino como un aspecto preventivo de monotonía, de activación, de dinamismo e incluso de control, en estas expresiones se observa la utilización del tacto, para permitir además el reconocimiento de la presencia del otro o de lo otro. Menéndez acerca de este sentido expresa que: "el tacto es otra forma de comunicación no verbal, cuando una persona toca a otra la experiencia es mutua y completa; ya que se establece una toma de conciencia inmediata por ambas partes" (Menéndez, 1999:69). Ello muestra que indudablemente las manos del docente se hacen muchas veces participes en el acto de la palabra, para atraer, para seducir, pero lo que realmente las hace importantes, es el estilo para hacerlas

perceptibles y entendibles por sí mismas, con sus ritmos, sus oleajes, sus simetrías, con un sentido de porqué y para qué; siendo ello lo que las impregna de cierto valor, y sobre todo de un estilo particular; en palabras de Merleau-Ponty:

Lo que reúne las 'sensaciones táctiles' de mi mano y las vincula a las percepciones visuales de la misma mano como a las percepciones de los demás segmentos del cuerpo, es un cierto estilo de los gestos de mi mano, que implica cierto estilo de los movimientos de mis dedos y contribuye, por otro lado, a una cierta 'andadura' de mi cuerpo. (Merleau-Ponty, 1991: 167).

En consonancia, cada docente debe crear y ser consciente de su estilo para enseñar, debe incitar en sus estudiantes (futuros docentes) la conformación de un estilo, el cual se transforme constantemente según el momento, el contenido, el sujeto, el lugar y las experiencias adquiridas del mundo cultural para seguir en la contribución del acto educativo significativo. Este es un aspecto el cual debe enseñarse, estimularse y vivirse en el aula para conformar aquel estilo particular que distingue uno de otro docente. Para la creación o inspiración de ello no puede dejarse de lado la historia de cada sujeto, pues es una fuente proveedora de experiencias, de las cuales pueden adoptarse algunos modos corporales; a continuación, se da pie a una experiencia de la historia del docente estudiado:

Un profesor de teatro de Madrid decía que: ¡la importancia para uno llevar el mensaje no era tanto el énfasis en la sílaba, en la tilde, que era en la expresión de las manos!, y entonces, yo ahí fortalecí mucho más esa idea de yo usar cada vez más las manos. (D)

Este docente al igual que otros personajes del pasado (estudiantes, familia, amigos, entre otros), incluso algunos con presencias actuales, han sido una influencia marcada y han permeado la motricidad del docente. Palabras, comentarios, muletillas gestuales, mitos, vivencias y demás, componen su actuar hoy en el aula. Las manos acompañadas de un ser cargado de sentido, se convierten en uno de los

medios atrayentes de atención, que fortalecen la confianza y la comunicación entre docentes y estudiantes; además, se convierten en un componente para salvaguardar dificultades como ausencia de voz, desplazamientos, etc., pues pareciera ser, que expresan más significados y dan mayor sentido a la enseñanza que las mismas palabras.

Esta motricidad permite que el hombre se reconozca así mismo, al otro y al mundo, tal y como lo afirma Kolyniak, se parte de sensaciones conscientes, de movimientos intencionales y significativos, en el espacio-tiempo como lo expresa (Kolyniak, 2005 29-37). El uso de las manos para enseñar no solo son una manifestación de la motricidad del docente, es un saber que se ha ido integrando a través de los años, de la experiencia de vida, de las inmanencias y divergencias entre lo que se y puedo hacer. Esto revela, que los diferentes vestigios de la motricidad en el aula y para un proceso de enseñanza y aprendizaje se hacen presentes gran parte del tiempo. Sus manifestaciones cautivan la atención, ya sea para tornar la clase más dinámica a partir de los innumerables movimientos inolvidables o incluso, para proporcionarle al docente fluidez en la tarea de explicar un contenido a partir de su expresión no verbal, así también, para que el estudiante entienda lo que se está explicando con mayor facilidad.

La motricidad referida se moviliza en el sentido de un rico lenguaje verbal y no verbal del docente, acompañado de sentido y significado. Se puede decir entonces, que son las manos protagonistas tanto para comprender al otro como a lo otro, son estas la presencia de sucesos que movilizan frecuentemente las conversaciones, las relaciones sociales y afectivas que se tejen en el aula; estas emprenden su importancia desde la historia de vida, cultura y gustos, llegando a convertirlas en un elemento fundamental para la variabilidad de las clases y provocando, en consecuencia, una atención marcada y una comunicación placentera y/o eficaz entre los actores del aula (docente y estudiantes).

Las Miradas: una estrategia para generar confianza, atención o experiencia en el estudiante

Nuestros ojos de carne, son más que receptores de luces, colores, líneas, Son ordenadores del mundo que tienen el don de lo visible
Merleau-Ponty

Lograr una precisa definición de mirada es complejo, ya que los acercamientos teóricos realizados son ambiguos, con relación a lo anterior, es necesario hacer una distinción entre ésta y la visión, como dos actos distintos. La visión no se comporta como un órgano concreto participe de las ciencias naturales (anatomía, fisiología, biología, etc.) que recoge en sí diferentes tareas como lo hace el ojo, también:

Equivale a tener posición, acceso y apertura a un sistema de seres, los seres visibles, que están a la disposición del ojo en virtud de una especie de contrato primordial con el mundo, con lo cual la visión permite un acercamiento mutuo entre los sujetos y los objetos, es un sumario de situaciones vividas del y por el mundo, donde la persona aprende a limitar su espacio y perspectiva visual, popularmente entendida como sentido común de la visión (Villamil 2003:74).

Análogamente Merleau-Ponty considera: “el mundo visual sólo alcanza su verdad apoyándose en las estructuras rectoras del otro. La historia personal de nuestra mirada siempre está condicionada por la historicidad de la mirada del otro en cuanto pasado” (Merleau-Ponty 1991: 29-36), aquí todos son intervinientes en la descripción del mundo. Pero... ¿Qué es la mirada?, este acto va más allá de comportamientos fisiológicos y corpóreos, es un complemento entre el sentido común de la visión influenciado por la historicidad del sujeto con fenómenos más conscientes. La mirada trasciende el cuerpo, es un acto que implica esfuerzo, entrega, aprendizajes, releva lo personal, lo regional y opaca la generalidad, Villamil expone que la mirada:

Implica detener la vista, anclarla mediante una actitud serena en virtud de la cual se

suspende, se pone entre paréntesis el resto del movimiento y la acción corporal, la mirada, es reintegrar los objetos, dándonos noticias de su totalidad: la mirada es comprensiva, es capaz de sintetizar lo analizado (Villamil, 2003: 76 - 78).

La posición adoptada se circunscribe en cómo la visión va hacia lo conocido, pero la mirada va también hacia lo desconocido, la mirada resulta ser una orientación, un sentido, una intención. Implica traspasar el cuerpo-corporeidad. A razón de dicha posición, se presenta la manera en que las miradas pueden ejercer cambios, manejos, posiciones, sentires, espacios, lejanías y cercanías dentro de la clase, en interacción docente/estudiante/aula, para atraer la atención, la confianza o contribuir en la formación del futuro docente, hacia la motivación de orientar y apropiar las miradas como elemento importante de su motricidad para la enseñanza. De forma muy general el docente hace alusión al manejo de ellas en su cotidianeidad:

Cuando una persona me está hablando la miro a ella y no miro para otra parte.
(D)

Dicha acción indica que su mirada con frecuencia se encuentra centrada en un solo sentido. A ello puede denominarse como mirada selectiva, de exclusión y elección, pero un ejercicio dialectico que “revela la facultad propia del sujeto de poderla gobernar” (Villamil 2003:79). Es la facultad de anclar la mirada en dicho sujeto, de tomarse el tiempo para ello, acto que sin duda porta sensaciones de atención y respeto mutuo. Se interpreta su necesidad de mirar a los ojos al dirigirse a una persona, dado el interés o atención que puede forjarse por la conversación, creando entonces en el docente, una pretensión o insatisfacción por lo expresado verbal o visualmente.

“Cuando el contacto visual se rompe en cualquier otra dirección puede dar a entender distracción o falta de interés, si se mira a la derecha o a la izquierda, parece como si de repente algo del entorno llamara la atención” (Menéndez, 1999:92). Lo cual es un aspecto

que todo docente debería tratar de prevenir constantemente en la relación con sus estudiantes, pues dinamizar el ojo, la visión y la mirada, podría permitirle tener una comunicación directa e interesada por los aportes, sugerencias o preguntas de cualquier actor del aula. El perder de vista y ausentar la mirada al momento dialogar con otra persona demuestran sensaciones de incomodidad, de exclusión e inhumanos que podrían por ende ir afectando los procesos de conocer y re-conocer al otro. Ahora bien, la orientación de sus miradas en el aula parecen tener un equilibrio pero también un sentido, algunas manifestaciones se dan a continuación:

Comenzando semestre mis miradas son indirectas; pero ya cuando empiezo a conocerlos, a relacionarme, hablar con ellos o cuando quiero que un mensaje les llegue directamente: hay una mirada directa. (D)

Sin bien es cierto que la mirada particulariza y no puede dársele un significado único, ésta con todos sus componentes y bajo diferentes episodios, camufla en sí características en pretensión, voluntad y/o deseo de mirar o no mirar al otro. Algunas de estas características son: las miradas indirectas, miradas directas y miradas fijas¹¹, guiadas por la idea de conocer un poco más al estudiante o de darle alguna información, de concebir cercanías, lejanías, duración o manejo de la situación. Cuando estas características se conjugan para tratar de conquistar y ordenar un espacio como el aula y sus actores, comienzan a convertirse en estrategias complementarias para conectarse con el otro, no sólo a través de los contenidos sugeridos del espacio académico, sino de las múltiples relaciones personales vividas allí.

La necesidad de comunicar amerita además un grado de atención por parte del receptor, más cuando se habla de la tarea de educar, formar o transmitir algún saber o conocimiento a los estudiantes. En este caso, el docente hace un uso de ella para llevar un hilo conductor y no

perder la secuencia del tema, facilitando de algún modo la interacción dada frente al entendimiento, agrado, insatisfacción o desconocimiento de lo discutido; para lo cual es indispensable tener miradas fijas y/o dinámicas en el comportamiento y movimiento de ellos, y no estar ejecutando otras actividades que dificultan este vínculo, Henson y Eller aseveran que: "El contacto visual directo con los estudiantes les comunica que el profesor está al tanto de su comportamiento y se interesa por ellos" (Henson y Eller, 1999: 414). Es así como la manera como los estudiantes perciben al docente, está relacionado con la atención, los tiempos, las formas, y las posiciones según la situación, permiten crear diferentes sensaciones en ellos como lo mencionan seguidamente:

La mirada de él es como tan tranquila y tan segura. (E1)

Yo no tenía mucho contacto con el profe, pero me generaba esa confianza, esa credibilidad, y además una cercanía, entonces yo creo que se basa en la mirada. (E2)

Lo que yo trato de hacer es precisamente lograr esa confianza de que lo que estoy diciendo lo estoy diciendo por algo y para algo, entonces para mí es muy importante esa mirada. (D)

Son las miradas el principal puente para generar confianza y distintos tipos de comunicación, tanto participativa como de ritmos en explicaciones e interrogantes. No sólo indican el momento propicio para hablar o entablar alguna discusión, sino para aprobar o desaprobar; enfocan la atención desde una conversación informal hasta un discurso de clase. Al seguir con la revisión de otros aspectos del manejo de las miradas en el aula, los siguientes enunciados presentan un elemento que fortalece la comunicación a la luz de los actores de este estudio, en las exposiciones realizadas por el docente y desde su motricidad en interacción con su lingüística.

¹¹ Las miradas indirectas: son miradas inquietas, tratan de hacer un recorrido circular tanto por el lugar como por el cuerpo del anunciador. Las miradas directas: son prolongadas, dando a entender que puede continuarse con la conversación, suelen expresar la permanencia de atención por el receptor. (Menínguez, 1999:74)²⁷ y las miradas fijas, constituyen una tentativa para mantener el control o el dominio de la persona con la conversación, es una forma de decir ¡no cuestiones, no pongas en duda mis palabras! (Marie-France 2005: 127)²⁹

En el subtítulo anterior, *Motricidad: Dinámica de sucesos comunicativos en la enseñanza*, se menciona que las palabras casi siempre iban acompañadas de algún gesto, lo cual favorecía el proceso comunicativo. Respecto a los gestos concernientes al rostro, ocurre con las miradas. Éstas representan de alguna forma la confianza en lo que expresa verbalmente el docente, pues a través de ellas puede conocerse el grado de satisfacción o nivel de manejo del tema por parte del él, siendo este elemento (las miradas) portador de seguridad. Por tal motivo, a los ojos como medio para la mirada, debería otorgárseles un estatus trascendente; en palabras de Cunill, citado por Villamil se afirma que: “*debemos pasar de los ojos como objetos a los ojos como mirada*” (Villamil 2003: 89), pues cuando estas relevan al sujeto en todo su ser, podrían profesar alguna idea o sentimiento de las situaciones experimentadas en el aula, podrían ser descubiertas, tanto por los estudiantes como por el docente, siendo él su principal receptor y emisor por su condición de líder del lugar. Es la mirada una posibilidad de hacer llegar más y/o mejor un conocimiento, un saber o información al otro dependiendo del propósito que se tenga. El siguiente relato ilustra alguno de los alcances de este gesto:

Él empezaba a mirar [...] en ocasiones él sabía que varias personas tenían una duda en común. (E1)

Notaba que si me quedaba mirando a solamente uno, había algún problema, o no estaba escuchando o no estaba prestando atención al resto del grupo. En ocasiones con la mirada daba a entender que debía existir una pausa o que era el tiempo para el diálogo. (D)

La intención de controlar las miradas está atada al fortalecimiento de un vínculo y en oposición de alejarlo. De permitir un control de la atención, determinar los tiempos de escucha y participación, aquí la mirada cumple con varios de sus elementos constitutivos como el volitivo respecto al deseo y voluntad de mirar; de *apropiación* cuando pretende ordenar, conquistar el mundo y dárselo en propiedad; y de intención y orientación cuando en relación

con lo mirado se sitúa aparentemente el tipo de orientación de vuestra experiencia al apreciar la realidad. (Villamil 2003: 81). Estos procesos darán lugar a otros lenguajes que permitan comunicarle al profesor las sensaciones, apreciaciones, sentidos, interrogantes, etc., de lo vivido en el escenario.

Los encuentros entre docente y estudiantes tienen cierta regularidad, pero tal vez no la suficiente para crear un lazo de familiarización que permita un desenlace en el aula más cómodo. A ello debería sumársele que no se tiene pleno conocimiento de las diferentes personalidades de los estudiantes con quienes se desarrolla una clase, siendo para unos importante, satisfactorio y oportuno el momento de preguntas y respuestas; y para otros estas situaciones resultan tan complejas debido a sus particularidades que podrían estar viéndose afectados y por ende ser excluidos o excluirse ellos mismos de las actividades presentadas allí, surgiendo sensaciones y tal vez movimientos muy visibles que puedan ser percatados por las miradas del docente. Por tal motivo, el docente debe contar con la habilidad de intervenir rápida y eficazmente para tranquilizar y conquistar un buen ambiente en el aula.

Todas estas situaciones ameritan entonces un posible síntoma de angustia, de ansiedad en ese contexto. En el caso de filosofía del cuerpo, la constante interacción pretendida en dicho espacio académico da lugar a la participación, discusión y opinión propia de los estudiantes; guiada en algunos momentos por la comunicación no verbal del docente. Dentro de estas didácticas de clase, debe entonces existir una concepción más inclinada a principios propios del activismo y constructivismo que del conductismo (estimulo-respuesta) como puede interpretarse a partir del objeto que tienen estas miradas (gestos). Si bien es cierto, que su utilización es para dar algunas pautas, en algunos momentos pueden llegar a producir inhibición, favoreciendo a los estudiantes con personalidades más sociables y participativas que a los tímidos e introvertidos. Méndez explica que una de las repercusiones de una

enseñanza transmisiva puede, “además provocar verdaderas lagunas en el conocimiento, ya que el alumno suele “aprender” cosas que en realidad no está entendiendo” (Méndez, 2010). Por ello la importancia de llevar a cabo distintas manifestaciones e inmanencias de la motricidad-enseñanza avistada en las miradas (con intención, sentido y significado) en el acto de formar maestros en la educación superior; con lo cual no se quiere decir que la expresión del docente este errada, no produzca algún cambio, sensación o recuerdo. Este ir y venir de miradas, permiten entonces un dialogo más flexible pero a la vez más reflexivo a beneficio del docente, principalmente al lograr establecer un vínculo con sus estudiantes.

De los gestos expresivos y al parecer trascendentales en la enseñanza, podría suponerse la ocurrencia de darlo a saber directamente a los estudiantes, por medio de una actividad, exposición o un conversatorio frente a la relevancia de las miradas en el ámbito educativo, especialmente cuando se pretenden transmitir conocimientos. Para ello, podría ser de ayuda los juegos que afronten las diferencias entre visiones y miradas, cómo cada una hace su aparición en los distintos momentos de vivir la clase, cuáles son sus límites y sus alcances; pero sobre todo; cómo las miradas permiten traspasar el utilitarismo y el materialismo de la visión para conocer, reconocer y re-flexionar al sujeto que me acompaña, que vive mi mundo y con el cual vivo el mundo. Si las miradas van más allá de un movimiento consciente y racional, sería pertinente que dichos procesos se lleven a cabo a partir de prácticas motrices. Sin embargo, a pesar de las miradas estar razonadas, sentidas e incorporadas en el ser del docente se desconoce la virtud de ellas al momento de enseñar como se demuestra en la siguiente expresión:

No sé si mis ojos enseñan. (D)

El docente al no reconocer si sus ojos enseñan, esta desconociendo la actividad, el actuar de un

horizonte tan intenso y extenso como su mirada. Esto podría estar posicionado por la ignorancia apresada entre ojo, visión y mirada, donde si bien es cierto que ésta inicia en el ojo no termina allí. La mirada hace un recorrido por el campo visual (general) hasta llegar a la mirada del otro, trata de traspasarla al intentar inmiscuirse en su corporeidad. Justo en este momento puede decirse que ésta se da para humanizar al sujeto, únicamente allí podría entonces estar ubicada la inexistencia de la intención de ésta para enseñar. Cuando todo este proceso se dé de manera más apropiada, podría reconocerse y otorgársele un mayor valor lo que indica o expresa una mirada.

Al realizar una indagación del origen de las miradas de dicho docente, se encuentra gran repudio por no hacer de ellas algo evidente, es decir, de no tomarlas en cuenta en cada acción de su cotidiano vivir, ello influenciado por experiencias agradables y desagradables de su juventud y de su recorrido, donde docentes lo han hecho sentir ignorado o importante según la utilización de las miradas para enseñarle. Permitiendo dichas experiencias pronunciar la huella que deja la historia en cada sujeto. Pues no se trata de que en un futuro los estudiantes hagan una repetición de lo vivido y observado hoy en el docente, sino de incitarlos a utilizarlas, de motivarlos a encontrarle el sentido, el significado que pueden tener en un proceso educativo. Se trata por lo tanto de hacerlas ver hoy en el aula como elemento estratégico y constitutivo de la motricidad del docente para llevar a cabo su labor, pues las miradas actúan como una posibilidad de acceder al mundo; en este sentido Villamil piensa que: “ella a la vez que ordena el mundo, lo conquista y nos lo da en propiedad. Hace de las cosas nuestro haber, nos constituye en poseedores de nuestro mundo” (Villamil, 2003: 80). Se convierte así la mirada en un medio para re-conocer y re-flexionar la realidad, el contexto, el cosmos, mi mundo.

Es necesario entonces, anotar la pertinencia de las miradas, tanto para atraer la atención como para transmitir confianza. Lo anterior,

influenciado por la importancia y manejo que el docente les dé; ya sea para propiciar una actitud pasiva o activa en el estudiante, a partir de actividades de expresión corporal.¹² Favoreciendo con ello poco a poco la creatividad en la orientación, deseos, dominios, ordenamientos, conquistas e intenciones de estas en la formación de maestros, donde no es suficiente hacer una mirada global sino una particularizada. Elementos como éste permiten congrega motivaciones y seducciones en el proceso pedagógico, cautivando así de forma indefinida e impredecible el desarrollo de los contenidos.

Conclusiones

La motricidad del docente está dada constantemente por diversas inmanencias, entre corporeidad-motricidad, motricidad-enseñanza, se visibiliza la gestualidad y la voz como un complemento en el acto educativo, cuando ello se da, permite que los saberes, el conocimiento o la información dada en el aula quizás pueda tener mayor apropiación. Esta inmanencia corporal-verbal se encuentra influenciada principalmente por la historia de vida, donde experiencias académicas, familiares, sociales y culturales han ido dejando huella en el docente, dotándolo de saberes que le permiten llevar a cabo su labor educativa, pedagógica cuya intención está centrada en enseñar, formar formadores de sociedad, de humanidad, de ciencia.

Existen dos manifestaciones de la motricidad del maestro muy pronunciadas, estas permiten pensar que el docente ha configurado un estilo particular para enseñar. Una de estas manifestaciones está referida a la dinámica de las manos en el acompañamiento de una lectura, explicación o conversación con los estudiantes, la segunda se ancla en el rostro, siendo la miradas las principales protagonistas para seducirlos, atraerlos, brindarles una mayor confianza, ejercer distancias y cercanías. Estos

dos elementos, se vivencian como una alternativa para dinamizar el pensamiento la creatividad, para re-conocerse y re-conocer al otro y a lo otro, aspecto relevante en la formación de maestros y la motricidad.

Tanto las miradas y las manos como acompañantes de la palabra en todo el proceso educativo, representan una posibilidad para capturar la atención, motivar y seducir, cuando ello se da, el estudiante se siente incluido, por tal razón nace el deber de hacer parte de la construcción académica y social que se teje en aula. Al reflexionar en relación con lo expuesto y el marco del estudio que determina a este artículo, sobre el sentido que se le da a la motricidad como un saber para la enseñanza, se halla una lucha permanente entre el deber ser de la enseñanza apalancado en los saberes proporcionados por la experiencia académica (escuela y universidad) y un deber ser impulsado por las reflexiones del presente, por los hábitos adquiridos, donde lo corporal retoma gran fuerza y sentido, estando en un trayecto contrario con los propósitos de la filosofía como espacio académico a enseñar. Es decir, hay una lucha entre lo evidente y lo oculto en la enseñanza. Es así como se sugiere la importancia de pensar el porqué, para qué, cómo y dónde deben darse ciertas manifestaciones de la motricidad del docente, es necesario planear, reflexionar y percibirse antes, durante y después del acto educativo, para otorgarle finalmente unos sentidos, significados, trascendencias e inmanencias a los procesos de enseñanza en la y para la formación de maestros.

¹² El docente durante el desarrollo de los contenidos, de su espacio académico, llevo a cabo distintas actividades de expresión corporal, donde se puso en juego la labor de las miradas, en ejercicios de imitación animal como de un ser humano, donde una mirada podría tener mayor valor que cualquier palabra o acción.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, R. (2008). "La cultura corporal en los negros macondianos: reconfiguración de identidad y retórica de ciudadanía". En: *Boletín de Antropología* (22): 39. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ayala Z. (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 inédita: RUDECOLOMBIA.
- Barcenas, F. et al. (2003). "El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas de la World Wide". Consultado junio 2 de 2010. En: <http://ub.es/div5/site/documents.htm>
- Benjumea, M. (2009). "Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana". Tesis de maestría. Medellín. Universidad de Antioquia: Instituto de Educación Física.
- Birdwhistell, R. (2002). *Antropología de la Gestualidad*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Castañer, M. et al. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela, análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Dezin, N. y Lincoln, Y. (1994). "Handbook of Qualitative Research". Second Edition. Thousand Oaks Sage.
- Henry, M. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Salamanca: Ediciones sígueme.
- Henson, K. y Eller, B. (1999). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*" México: Editorial Thomson.
- Kolyniak, K. (2005). "Propuesta de un glosario inicial para la ciencia de la motricidad humana". Compiladores: Trigo, Hurtado y Jaramillo (Comp.). *Revista Con-sentido*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Mardones. J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Antropos.
- Marie-France. (2005). "¿La verdad o la mentira?: Los cuatro códigos para detectar el engaño". Capítulo: el rostro desenmascarado. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Méndez, Z. (2010) "Aprendizaje y cognición". Editorial EUNED. Consultado junio 20 de 2010. En: http://books.google.com.co/books?id=Kzv sjxKNPQsC&pg=PA17&dq=conductismo+en+la+educacion&hl=es&ei=Z8weTPDOLIP58Aa7idGmDA&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=4&ved=0CDcQ6wEwAw#v=onepage&q&f=false.
- Menínguez, A. (1999). "La otra comunicación, la comunicación no verbal". Capítulo II: la importancia de las miradas. Madrid: Editorial ESIC.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). "Decreto 3012 de 1997"; "Decreto 272 de 1998". Bogotá. MEN.
- Murcia N., y Jaramillo, G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis
- Paredes, J. (2003). "Desde la corporeidad a la cultura". Buenos Aires. Consultado junio 1 de 2010. En: *Revista digital: Efdportes*
- Stake, R. (2007). "Investigación con estudios de caso. Cap. III Naturaleza de la investigación cualitativa". Madrid: Editorial Morata.
- Tamayo, O. (2003). "Caracterización general de la didáctica". Documento universitario.

Manizales. Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Universidad de Caldas.

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

Villamil, M. "Fenomenología del cuerpo y de su mirar". Bogotá: Universidad Santo Tomás. Colección Summa Cum Laude.

Wulff, C. (1991). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Asociación nacional de escuelas normales.