

Acciones y reflexiones en torno a una didáctica con y desde la motricidad en las aulas universitarias



Actions And Reflections Regarding a Teaching Approach With And From The Motor Skills Preceived At A University Classroom¹

Ayala Zuluaga, José Enver; Franco Jiménez, Alejandra

José Enver Ayala Zuluaga (*)

joenayzu@hotmail.com

Universidad del Quindío, Colombia

Alejandra Franco Jiménez (**)

alejafranco18@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Brasil

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 15, núm. 26, 2014

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 31 Julio 2015

Aprobación: 24/08/2015

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984456016/>

Resumen: El presente texto se desprende de las consideraciones desarrolladas en los estudios “Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza” (tesis doctoral, Rudecolombia) y “Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza” (tesis de maestría, Universidad de Caldas). Se refiere en este a la discusión sobre la relación de la enseñanza y la motricidad en las aulas Universitarias. Si bien los desarrollos epistemológicos, teóricos, metodológicos y algunos procedimentales han tenido ciertos avances en cuanto al tema de la motricidad, es necesario reconocer que en el campo educativo y otras áreas del conocimiento, están reclamando utilidad en el plano experiencial de sus procesos, en tal sentido, este artículo expresa algunas consideraciones sobre “eso” de la motricidad en el aula universitaria; para lo anterior, se vale de la relación entre motricidad y didáctica, posteriormente se diferencia con algunos procesos educativos y finaliza con “vivenciar-explicar” esta propuesta. Allí se deja abierto un escenario para la discusión y el aporte.

Palabras clave: motricidad, enseñanza, formación.

Abstract: The present document emerges from the considerations developed in the studies “Senses provided by teachers to motor skills as a field of knowledge for the teaching process” (doctoral thesis Rudecolombia) and “Motor skills: A strain between what is obvious and what is concealed in the teaching process” (Master degree thesis, Caldas University). It refers to the discussion about the relation between the teaching process and the motor skills perceived at a university classroom. Even though the epistemological, theoretical, methodological and some procedural developments have had certain advances regarding the topic of motor skills, it is necessary to acknowledge that in the educational field and in other areas of knowledge, certain utility at an experiential level of its processes is being required. In this sense, this article states some considerations about “the thing” of the motor skills in a classroom at a university. For the aforementioned, it uses the relation between motor skills and teaching approaches; afterwards, it is differentiated from some educational processes and concludes

with an “experiencing-outlining” of this proposal. In here, the scenario for any discussion and contributions is open.

Keywords: motor skills, education, formation.

INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene como eje problémico algunas reflexiones sobre las múltiples situaciones educativas, y concretamente lo referido a la didáctica y su imperiosa función de aportar al aprendizaje; para lo anterior, nos valemos de los procesos prácticos y teóricos llevados a cabo con los espacios académicos de las licenciaturas en educación física y deportes de las Universidades del Llano y Quindío, en espacios que son vistos en la tradición educativa como magistrales o prácticos, pero que desde la miradas propositivas de los autores, fueron puestos en escena desde la concepción de la motricidad, así como también las investigaciones anunciadas.

El objetivo fundamental de este escrito es aportar en la discusión sobre ciertas visibilidades que se generan cuando se “abre” el escenario de la relación motricidad y enseñanza. Para llevar a cabo este propósito, se retoma las propuestas de Gádamer (1991) sobre la hermenéutica, donde los autores desde entradas y salidas permanentes en los procesos de aula, buscan comprender –explicar lo sucedido, valiéndose de descripciones retomadas desde la etnografía (Arboleda, 2009; Gruber, 2003; Murcia y Jaramillo 2008), en las cuales la descripción y discusión contextualizada permiten lo anunciado desde la hermenéutica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE MOTRICIDAD

Haciendo un registro de la evolución de la motricidad como concepto, puede reconocerse que desde siglos atrás esta ha estado permeada por diferentes intereses e intencionalidades, en sus inicios, un movimiento que permitiera acceder a elementos para la supervivencia, la construcción de sus núcleos sociales y hasta el día de hoy, un intento por el desarrollo humano (Gallo 2010; Benjumea, 2012; Portela, 2003). Lo anterior permite mencionar que la motricidad ha sido abordada entonces, desde una perspectiva subjetiva y objetiva, atravesada principalmente por algunas concepciones de cuerpo (Ayala, 2013).

Alrededor del tema se han llevado a cabo discusiones sobre la concepción de cuerpo que asume la motricidad, principalmente apalancada desde dos aristas, una desde la concepción que adopta lo material, biológico, lo funcional, denominado por Runge como *körper* (en Gallo, 2010, p.9), término utilizado para referirse al cuerpo en un sentido objetivante, el cual es regido por leyes naturales, explicado desde la fisiología y la anatomía, desde aspectos físico-matemáticos donde el movimiento tiene gran protagonismo.

Una segunda perspectiva, la cual ha tenido gran recurrencia en los últimos años por autores provenientes de países como Grecia, Chile, España, Portugal, Colombia Argentina y Brasil; en la que el cuerpo es dialogado en sentido *vital-existencial*, haciendo referencia “al cuerpo como totalidad viviente, es decir, como agente, fungiente, como el lugar de las sensaciones, sentimientos, percepciones, emociones, vivencias y experiencias con el mundo” (Runge, 2004, citado por Gallo 2010, p.9), denominándose cuerpo “*Leib*”, el que “no se deja objetivar conceptualmente de un modo total”.

Es así como desde la fenomenología se da inicio a los argumentos de que las cosas no son solo físicas, también estas tienen que ver con el propio cuerpo y la manera como cada sujeto percibe el mundo, justificando

NOTAS DE AUTOR

(*) José Enver Ayala Zuluaga. Post-Ph.D. en Educación e investigación cualitativa en motricidad humana. Docente Universidad del Quindío.

(**) Alejandra Franco Jiménez. Magíster en educación, Universidad de Caldas. Doctorante en Ciencias da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro, São Paulo, Brasil.

que la percepción de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos, como lo son las motivaciones, actitudes, afectos, emociones y configuraciones de sentido (Arboleda, 2009; Gallo, 2010; Hurtado 2012; Planella, 2006), es una visión de cuerpo vivido, cuerpo fenomenal, cuerpo que brinda una apertura diferente al concepto de motricidad.

Este cuerpo *Leib* o cuerpo subjetivo, puede ser entendido también como “un cuerpo sujeto en el que ocurren acontecimientos, sucesos, hechos, encuentros, desencuentros, realidades; se construyen infinitudes de experiencias que permiten pensar ese y otros mundos, que familiarizan al sujeto con su sentido y con su significado vital” (Ayala, 2013; Franco y Ayala 2012). Se habla así, de un cuerpo que se deja permear y permea, donde la mutación y el cambio constante logran otras realidades y otras consideraciones. Barbero (2004) complementa lo anterior diciendo: “los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad” (p.40). Entonces, el cuerpo significa el espacio para territorios y cultura tanto como agente, promotor, constructor de vida, donde la significación, los procesos sociales, la circulación del mundo propio y ajeno engendra y origina la cultura.

Desde estas perspectivas es necesario decir entonces, que existe la posibilidad de leer, interpretar, comprender o simplemente estudiar al sujeto desde la experiencia corporal, y es así como permite entenderse la motricidad aquí expresada, dada ella como un punto de anclaje para hacer lo anunciado. Este hecho se soporta en las circunstancias del sujeto que son consolidadas desde la relación de movimiento que está atada al cuerpo de la experiencia, es decir, la motricidad le permite al cuerpo *Leib*, al cuerpo sujeto concebir e incorporar los acontecimientos que construyen y son cultura. Hablar de la constitución del cuerpo sujeto presupone el moverse (yo me muevo) con intencionalidad (Sergio, 2005), como el cuerpo no está separado en compartimentos, no se pudo concebir una separación entre cuerpo y motricidad, llevando a definir la relación como una complejidad interdependiente, asumiendo una concepción que transversaliza el presente escrito.

En los últimos 15 años se ha considerado constantemente la evolución epistemológica próxima a la motricidad humana, permitiendo esta ser objeto de discusión no solo en diferentes países, áreas del conocimiento, sino también desde los diferentes profesionales y actores que la complementan desde la teoría y la práctica. Al respecto, Benjumea (2011) menciona que “Se perfilan ya asomos en torno a una comprensión de dialécticas conceptuales como Corporeidad Movimiento Motricidad y su relación con el Desarrollo Humano, entre otros, desde la complejidad que estos demandan”. Agrega la misma autora que en este sentido, una de las cuestiones determinantes no solo para estudiar, sino para comprender un fenómeno es conocer y entender cuáles son los elementos que lo constituyen, y este, para el caso de la motricidad, es un asunto que aún queda por resolver dado el paradigma desde donde sea presentado, es decir, la motricidad en su constitución teórica sigue en paradigma o si se quiere, como campo del saber en construcción.

[...] el cuerpo significa el espacio para territorios y cultura tanto como agente, promotor, constructor de vida, donde la significación, los procesos sociales, la circulación del mundo propio y ajeno engendra y origina la cultura.

Desde esta perspectiva, cabe anunciar que la profesora Benjumea hace un acercamiento a los 6 elementos constitutivos de la motricidad: la corporeidad, el movimiento, la percepción, la intencionalidad-consciencia, la espacialidad y la temporalidad; menciona que estos marcan y determinan la esencialidad e identificación de la motricidad como unidad estructural de realidad expresiva y comunicativa del ser humano, son un sistema de notas que conforman la esencia compleja del fenómeno del movimiento humano, que permiten que la motricidad sea aprehendida como tal, su ausencia llevaría a no entender la “sustantividad” de la motricidad; a su vez, estos se entretajan, se complican y se proyectan o manifiestan como una sola acción, convirtiéndose así en una antesala para exponer su postura teórica respecto a la motricidad:

[...] acto consciente e intencionado que desborda los asuntos biológicos y neurofuncionales y trasciende a los más altos procesos de complejidad humana: motor, cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo,

intelectual, etc., donde subyacen fundamentos propios de la herencia filogenética enraizados en la construcción ontogénica de la historia social (Benjumea, 2011).

Es así como esta idea instaura una excusa para influir, construir y constituir el desarrollo humano, social, y educativo; además, es una aproximación para observarlo desde una funcionalidad de lo objetivo y la experiencia y sensibilidad de lo subjetivo, incurriendo dicha mirada en nuevas formas de discutir la motricidad.

En estos intentos por descifrar el concepto de motricidad, no se puede aislar dos elementos de suma importancia en estos debates, los términos “sentido” y “significado” (Sergio, 2005), relacionados con el movimiento del sujeto, apartándolo de esta manera, de una contemplación objetivista-explicativa, y aproximándose a una mirada subjetiva, donde la estética, la hermenéutica, las sensaciones y las expresiones simbólicas e imaginarias son protagonistas:

[...] esta es una forma concreta de relacionarse del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación que 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-históricas (Sergio, 2005).

Son estos parajes los que van marcando algunas distancias de lo tradicional frente a lo contemporáneo; de elementos que acompañan a un sujeto en su pasado y presente, en sus movimientos y acciones, donde no solo cuenta lo funcional, sino sus sentires y deseos, es una reciprocidad constante que permite darle sentido y significado a lo que el sujeto expresa verbal y no verbalmente.

Lo anterior ubica algunas perspectivas teóricas que actualmente se han desarrollado, algunos elementos investigativos y educativos que acogen a la motricidad como una posibilidad de actuación y escenario quiasmático², que

[...] la motricidad histórica tiene un elemento central que puede ser visto como la construcción que se da permanentemente para contar y “reinventar” su historia [...]

retoma no solo postulados biológicos, sino también fenomenológicos. Son por lo tanto estos elementos los que permiten reflexionar acerca de los procesos sistémicos, prácticos y teóricos que pueden aproximarse, converger e interactuar estrechamente, incurriendo en nuevas formas de discutir la motricidad, la cual puede ser sugerente a contextos de educación universitaria.

Son estos escenarios de debate, apalancados en postulados y contenidos curriculares desagregados, que movilizan a repensar teorías, epistemologías, prácticas y experiencias de vivir, sentir, ver, enseñar y aprender de manera diferente, lo que moviliza a cuestionar y recabar nuestra propia experiencia de enseñanza.

DIDÁCTICA

Se asume que la educación en ciencias se preocupa en la actualidad por “enseñar ciencias significativamente” (Tamayo, 2001, p.17). Allí se reúne algunas características que no solo están buscando una amalgama para complejizar, sino que se involucran en un estudio sistémico que eleva a nivel de conocimiento científico los avances en didáctica. Según Tamayo y Orrego (2009, p.13), se debe ubicar la enseñanza de las ciencias como una disciplina emergente, en relación con diferentes campos del saber y en permanente proceso de diferenciación frente a otras áreas del conocimiento que tradicionalmente han estudiado la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Las relaciones que tiene en la actualidad la didáctica parten de múltiples revisiones y debates, en los cuales se manifiesta cómo ella debe hacer uso de varios saberes para lograr su objetivo de formación. Debe describir, analizar y comprender los problemas más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias; y diseñar y experimentar modelos que ofrezcan posibles soluciones a la problemática educativa.

Desde esta postura, se infiere que la eficacia docente depende de la relación entre lo que se enseña y lo que el estudiante aprende. Es el cambio experimentado por este último, lo que acontece como consecuencia de la actividad del profesor; es un criterio fundamental para determinar el éxito de la actividad didáctica y la relación ideal que ejerce esta como componente científico.

Al revisar los aportes de los autores sobre la didáctica, términos como lo experimental, su relación con la científicidad, los apoyos de la teoría neurolingüística, entre otros, “develan” de cierta manera, una inclusión en lo que podríamos llamar lo cognitivo, en lo que se organiza, desarrolla y tiene su centro en la mente; se puede mencionar que se repite la imposición del paradigma cartesiano y la ubicación de la binaria propia de la racionalidad técnica. Si bien es necesario considerar que este proceso efectivamente corresponde a esta tradición, no significa que en la realidad se dé solo esta manera, se deben buscar otras líneas de fuga que permitan aportes en la enseñanza; y que con una intención en la concepción de didáctica y motricidad, quizás se puede apoyar.

MOTRICIDAD EN CLAVE DE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Aquí se da inicio a lo que se denomina la motricidad como un meta-saber en la enseñanza (Ayala, 2013; Franco, 2011) y posteriores avances teóricos sobre aquello que se denomina enseñanza desde y con la motricidad (Ayala 2014; 2015). Se encuentran algunas afirmaciones o si se quiere, concepciones que tienen diversos matices, una especial complicidad y comprensión entre lo que la teoría asume y lo que los actores de los actos educativos viven en el aula universitaria. Lo anterior es una especie de “*quiasma*” que no busca concluir o asumir una postura cerrada de la motricidad, sino como una alternativa que se gesta en la realidad misma de la enseñanza y de los sueños de formación que transitan en las aulas universitarias, que constituye, pero a su vez, es constituida como el proceso complejo y a-sistémico que teje la relación motricidad, enseñanza y saber.

La base de la motricidad en las aulas universitarias y que son parte de lo que se concibe como un meta-saber en la enseñanza (constitutivo central), se configura en lo denominado “motricidad histórica”, ella se puede movilizar en diversas aristas, aquí se contempla en la alternativa en la cual la motricidad del sujeto está constituida con la latencia misma del transcurso del tiempo que manifiesta su motricidad. La motricidad histórica vista así, tiene elementos propios que se desarrollan en un proceso longitudinal que se valida desde cada uno de los hechos que son alimentados en el transcurrir por el mundo, esta concreción de motricidad histórica está sujeta al proceso subjetivo vital (Arias, 1975; Ayala 2013).

Al referirse así, la motricidad histórica tiene un elemento central que puede ser visto como la construcción que se da permanentemente para contar y “*reinventar*” su historia, donde se busca que cada acto, hecho o manifestación de motricidad contribuya en la formación del sujeto que encarna dicha motricidad.

La motricidad histórica tiene su raíz en la relación construcción - acontecimiento - historia de los sujetos; se entiende como la forma en que cada persona elabora su mundo de la vida, es una construcción subjetiva de la historia que hace que los sujetos sean importantes y relevantes en su relación con el entorno.

Lo que se expresa en dicha posibilidad permite decir que el presente como realidad influida por el pasado, que lo representa, pero a su vez construye el futuro, está soportada en una motricidad histórica, que es una construcción permanente del sujeto, ya que siempre se estará realizando algo que queda, y este evento se presenta siempre que haya una existencia del ser.

La existencia del ser manifestada tiene como soporte la motricidad y su múltiples manifestaciones; en las aulas universitarias esta tiene una característica común, lo que se puede denominar “lo reflexivo como acto que deviene y es construido desde el pensamiento y lo pre-reflexivo” (Henry, 2007), que es asumido como la construcción existencial que tiene su anclaje en la motricidad. En estos escenarios, los procesos de enseñanza tienen las dos posibilidades, pero es necesario referir cómo lo pre-reflexivo, “ayuda” constantemente a facilitar la enseñanza.

Si bien sobre el acto de enseñar, como característica de la educación bancaria impuesta en occidente, se precisa que contiene altos componentes de orden cognitivo, lo que se considera en este trabajo como motricidad pre-reflexiva es un componente con una importancia relevante en ese mismo acto de enseñar.

Es necesario precisar que la motricidad pre-reflexiva y reflexiva en el aula universitaria no tiene connotaciones de individualidad y expresión separada; retomando la característica quiasmática, el docente enseña uniendo los procesos reflexivos y pre-reflexivos, donde lo importante es la posibilidad de enseñar de manera significativa y duradera, allí la motricidad soporta dicha alternativa, pero esto debe estar acompañado también desde la perspectiva de la motricidad del estudiante, donde ella debe ser incluida en la planeación y desarrollo didáctico en el aula universitaria.

Aunque son diversas, existen dos precisiones centrales en la manera como la enseñanza está “*sujeta*” a la motricidad a través de las consideraciones de orden pre-reflexivo y reflexivo: la comunicación y la actuación; estas son reconocidas desde las experiencias que los autores de este texto han tenido con los diferentes procesos educativos en los cuales han estado inmersos, se puede decir entonces, que las características que permiten develar (positiva o negativamente) la enseñanza se anclan en procesos comunicativos y de actuación que descansa sobre las acciones de motricidad de los sujetos de aula.

Algunas reflexiones sobre las experiencias anteriores permiten considerar que entre los seres humanos, el acto de la comunicación se desprende de su capacidad psíquica, manifestándose a través del pensamiento, el lenguaje y condiciones socio- culturales. La conexión es básica para el proceso y se traduce en la reunión o unificación de dos o más personas en un espacio tiempo determinado, pudiendo desarrollarse a través de distintas formas. La comunicación es reconocida como esencial en lo educativo (Madruga, 2009; Tamayo, 2003; Zuluaga, 2003), esta tiene como elemento común la oralidad y su capacidad de transmitir mensajes que son codificados por redes universalmente aceptadas, esta consideración es el mismo supuesto para este trabajo, no transita en códigos de oralidad, sino de motricidad, donde ella cumple una función comunicativa significativa que es estructurada por las vivencias entre estudiantes y maestro, y en la cual se configuran redes de enseñanza.

Esta perspectiva tiene tres ejes de abordaje, el primero visto como la manifestación de solo motricidad que permite a los estudiantes y al maestro “interpretar-comprender” la intención pedagógica; en el segundo, la motricidad antecede la oralidad dando claridad al concepto o saber que se quiere referir; y desde el tercero, acompaña un equilibrio comunicativo a la oralidad, es decir, motricidad compleja que crea una unión para enseñar. En cualquiera de las miradas en la cuales se determina la comunicación en el aula, se deja entrever el soporte que cumple la motricidad como actor y agente de enseñanza. Se puede llegar a pensar que la motricidad soporta la comunicación en la enseñanza.

La otra característica central que tiene relación con la motricidad y su importancia en la enseñanza está sugerida con la actuación. Esta es vista por Goffman (1981) como: “proyección del yo y vulnerabilidad situacional. Cuando el individuo proyecta una definición de la situación al presentarse ante otros”, dichas proyección y vulnerabilidad situacional están “*sujetas*” a las manifestaciones de la motricidad, es decir, muchos de los sucesos que acontecen el aula universitaria están matizados por la motricidad que expresa el maestro al momento de enseñar.

Se pueden distinguir diversos elementos involucrados, los maestros con su motricidad aceptan la vinculación a un rol, sea de saber o representación que se acerca a dicho saber, asimismo, a una demostración, a un desempeño y involucramiento en la actividad del rol, siempre con intención pedagógica de enseñar un saber.

En este proceso, el método que se privilegia consiste en realizar su oficio ofreciendo su motricidad, esta ocupa el espacio que lo habita y lo transforma. Motricidad que se vincula con otras y con otros espacios y objetos. Si se entiende metodología como un camino a seguir o un procedimiento para obtener un determinado fin, y según Stanislavski (1975), desde la actuación, esta es ese plan de acción a seguir para obtener un comportamiento escénico válido. Se puede considerar que la motricidad estructura los caminos que configura el maestro para enseñar (Cardona, Ordoñez y Ayala, 2010). Los maestros de manera necesaria,

actúan con diversas connotaciones en el aula (que como ya se mencionó, está soportado en su proceso histórico), en la cual hacen su creación actoral y donde construyen una libertad constituida por su método, y esta es la motricidad vital.

Si bien en lo hallado en este trabajo parece existir una diferenciación en estos procesos, se puede volver a retomar lo que se denomina la relación quiasmática de la motricidad con los procesos de aula, se refiere entonces, a que este no solo está compuesto de actos únicos, sino que siempre está constituido por redes complejas de construcción que “equilibran” las intenciones educativas. La motricidad a la que se refiere por tanto este trabajo, es aquella que le permite a los sujetos maestros ser en el mundo con una intención educativa significativa y relevante.

Se puede inferir entonces, que la motricidad en el aula universitaria le permite al sujeto construirse y relacionarse con su mundo de la vida. Al decir de Merleau Ponty (1991, p.159), las diferentes manifestaciones que tiene un sujeto están “cargadas” o “influenciadas” por las manifestaciones de la motricidad. Cuando Merleau-Ponty hace referencia a “el sentido de todas las significaciones y el dominio de lo representado”, se considera que la motricidad logra para el caso de la enseñanza, un nivel de saber, ya que cuando sus manifestaciones le dan sentido y significado a un saber disciplinar o de otra índole, se considera como determinante en el alcance de los objetivos de la enseñanza.

La anterior relación de la motricidad permite definirla como la capacidad de reconstruirse a partir de las relaciones colectivas e individuales que se gestan en la cotidianeidad. Al utilizar estas relaciones en el aula se puede pensar en el logro de procesos de enseñanza más significativos. Es así que, ante la construcción de redes discursivas desde el concepto de “somos cuerpo” y su relación con la motricidad dada desde la historia vital, se elaboran y fortalecen saberes en los sujetos que para el caso de la enseñanza, la facilitan.

La motricidad pensada en la enseñanza es entonces, el hecho que saca a la luz lo corporal dentro del acto educativo, la reflexión (entendida como el quiasmo corporal- cognitivo) sobre las acciones de los sujetos. Ella se acerca a la capacidad de conocer y reconocer, de pensar y repensar, reflexionar y ser crítico ante la motricidad misma, no solo ante su carácter práctico, sino para dotarlo de sentido y significado, posibilitando el desenvolvimiento en el medio, haciendo referencia a la integridad del individuo y al sentido holístico entre lo subjetivo y lo intersubjetivo.

DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD: INQUIETUDES QUE NACEN DESDE LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

Como es reconocido gracias a la historia de la educación, estas dos perspectivas didácticas: el racionalismo y el activismo, son elementos con un contenido teórico, práctico y epistemológico muy diferente, pero una condición de linealidad, donde en el primer caso es el docente protagonista y en el segundo lo es el estudiante (Apple, 2013; De Zubiría, 2001; Flórez, 1996; Libaneo, 2013; Tardif, 2012; Zuluaga et al., 2003).

En primera instancia, se retoma al racionalismo con métodos muy cercanos al tradicionalismo, allí se concibe que las partes y relaciones dadas en el mundo de la esencia, de lo real, solo desde el concepto; es decir, “se presupone una correspondencia a priori, una armonía preestablecida entre las ideas y el mundo” (Carr, 2002, p. 26), se presupone de esta manera, una práctica basada en teoría y que deja una ambigüedad en las formas en las que la teoría puede predicarse basada en la práctica. Dicho proceso ha mostrado un orden jerárquico y directivo, siendo las personas que teorizan superiores a quienes desempeñan funciones prácticas, in-visibilizando así, no solo las prácticas, sino también a los prácticos, en cuanto fuentes de ideas, aquí la interacción, la corporeidad y la experiencia se ensombrecen.

Posteriormente, surge el activismo como una protesta a rutas tradicionales, explicativas, cognitivas y racionalistas, develándose como una propuesta diferente, donde al estudiante y a la práctica se les otorga un lugar más substancial en los procesos educativos, intentando hacer una lucha contra el dogmatismo, instrucción y desmotivación que proporciona el docente; según Dewey (citado por Espot, 2006, p.84), es una

“enseñanza basada en la actividad del educando, en la que el alumno aprende haciendo”. Es una enseñanza en la que el saber procede de la acción, de la experiencia, la cual provee al sujeto de conocimientos y de aprendizajes, permitiendo ello pensar que lo que se reliva en el racionalismo se descuida en el activismo, es decir, el solo hacer y hacer limita las probabilidades de solidez y rigurosidad en el conocimiento, son prácticas con ausencia de profundidad teórica.

Acogiendo estas dos perspectivas educativas, con vigencia actual en los distintos escenarios académicos, por ejemplo, en la educación superior el racionalismo es defendido especialmente por la ciencias exactas como la biología, las matemáticas, la química, la física, etc.; y el activismo amparado por las ciencias nobles como las artes, la música, la actuación, la educación física, la sociología, la antropología, etc. (cabe reconocer que ambas vertientes utilizan dichos procesos en algunos momentos, este elemento está matizado generalmente por una especie de separación donde pocas veces se encuentran unidos); podría decirse que son dos opciones que, pese a traer una muy fuerte imposición de la tradición educativa y debate sobre sus pertinencias e impertinencias en la enseñanza, aún siguen siendo dos elementos a los cuales se recurre con gran facilidad; son dos procesos que se polarizan gracias a construcciones que exceden y confinan sus miradas respecto a las necesidades, aciertos pertinencias y cambios de los sujetos en función de lo pedagógico y didáctico. Cabe destacar que es ese activismo, ese empirismo, el que comenzó hacer un quiebre en la inflexibilidad de lo cognitivo, de lo racional, convirtiéndose en una lucha por pensar y reflexionar con mayor profundidad los tránsitos de la didáctica.

Es por ello que las pretensiones de este escrito intentan familiarizarse con la imposibilidad de ver los atributos cognitivos y corporales de un sujeto individual o separadamente (dualismo, monismo; Mearlau Ponty, 2001), pues los principios del uno y del otro, vistos de otra manera, se hacen relevantes en la educación e “incitantes” para pensar la didáctica. Es así como el quiasma se convierte en una posibilidad, ya que este permite “una recuperación por la relación entre forma y contenido o entre mente y cuerpo, donde se constituyen como elementos diferentes pero que se entrecruzan para dar sentido a la existencia del ser y en estos casos para la enseñanza” (Ayala, 2013, p.270), y son estos argumentos los que permiten hacer una reflexión en otras rutas de la enseñanza en la educación superior, considerando otras maneras de contar experiencias, alternativas de enseñanza y estimulación para que el otro le otorgue un sentido y significado a sus procesos académicos, en términos de Pateti (2008), esta noción quiasmática “tiende un puente entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el hombre y el mundo, sin el predominio de uno u otro: sujeto y objeto en total complementariedad” (p.73).

Lo anterior ubicado en las características de los estudiantes universitarios de hoy, influenciados por los aportes y desarrollos tecnológicos e informáticos, pero además, por las necesidades corporales que han ido surgiendo, remite a pensar que retomar estas dos posibilidades didácticas por separado presenta, quizás, más límites que alcances, pues es ese encuentro con el otro y con lo otro, lo que permite ir tejiendo un sentido y significado a lo que se hace, se piensa, se expresa y se siente; desde esta lógica, podría ser asumido el empirismo y el racionalismo en la enseñanza no como una unión, sino como algo más que una relación, ello podría concebirse a la manera de un entrecruzamiento recíproco que trasciende el pensar-hacer, lo cognitivo-corporal, lo cual puede explicarse y argumentarse desde una postura quiasmática que acompaña la didáctica con y desde la motricidad.

En este sentido, la didáctica con y desde motricidad y el quiasma que se propone, se encuentran en función de comprender y abordar los actores que transitan el aula de hoy, es una alternativa para no presentar estas rutas didácticas de manera lineal, sino en una situación donde los dos se integran, se relacionan, se complican, se atienden, se necesitan, se trascienden, dando pie a generar una mayor diversidad, amplitud y resignificación de la enseñanza.

CONCLUSIONES ANCLADAS EN LA EXPERIENCIA

Los actores de los procesos de aula en algunos momentos, se encaminan a actuar sobre algo. De distintas maneras, ellos consideran que se deben elaborar ciertos esquemas que les permitan, de una u otra forma, configurar una propuesta de enseñanza-aprendizaje. Para ello, actuar y desenvolver un papel para comunicar soportado en la motricidad son de gran ayuda.

Realiza una sentadilla profunda juntando los glúteos con las piernas, sus manos empuñadas las apoya en las mejillas y los codos los apoya en las rodillas, y mantiene esta posición por un tiempo, con los pies alineados, los junta y realiza saltos en el puesto, sus palmas y dedos se encuentran abiertos, baja ambas manos para los saltos alinea sus pies, su cabeza inclinada y mirando a sus estudiantes baja sus manos y realiza desplazamientos hacia el frente en posición de cuclillas, se desplaza por todo el salón, flexiona aún más sus rodillas, aumenta la flexión con cada paso, baja su mano y toca el suelo con sus dedos para realizar saltos en cuclillas, sus manos están empuñadas se desplaza en saltos hacia la derecha, luego gira y se desplaza hacia la izquierda (D3, O2).

Se actúa en el aula demostrando o ejerciendo un papel diferente a lo que las personas que allí están, son. Explicando o simplemente imitando movimientos, en el aula tiene lugar la actuación, las experiencias cognitivas, motrices y en general, de vida para estructurar lo que viene a ser su mapa de formación.

La motricidad ayuda a definir los propósitos del docente-actor, donde este “simula” unos roles para otorgar otras posibilidades para comunicar lo que desea, es decir, las representaciones motrices le dan cabida a un mensaje que tiene otra cara diferente a lo que es el docente. En este punto tiene lugar un cambio estético que direcciona la enseñanza. Álvarez y González (2002) consideran que:

La estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del “sentido de los sentidos”, del cuerpo mismo: la vista, el olfato, el tacto, el gusto. Los movimientos del cuerpo están integrados a los movimientos del pensamiento. El hombre es un todo: cuerpo y razón, estética y lógica, arte y ciencia, todos los sentidos hechos significaciones para el mundo (p.25).

Estas apreciaciones conllevan a que las posibilidades de actuación en el aula no se constituyan en procesos inmediatos de orden innato o de repentización que enriquece la enseñanza-aprendizaje, sino que en la denominación planteada por Álvarez y González (2002, p.55) sobre el sentido de los sentidos, se le da cabida de nuevo a la construcción de actuación. Aparecen entonces, constituidos en periodos históricos que hacen que se realice una actuación con significado, donde los actores del acto educativo se abren a posibilidades que se dan en la sensibilidad propia de su historia de vida transversalizada por la motricidad.

Otra experiencia de proceso de aula está dada en la siguiente descripción:

Retoma la clase realizando un comentario acerca de un programa de televisión, desde su posición de sentado, inicia a representar el comentario; continúa moviendo sus manos, inclinando levemente la cabeza. En un momento su discurso toma fuerza; sus movimientos son amplios, fuertes y el tono de su voz se eleva. Continúa sentado, pero su tono de voz disminuye al igual que la fuerza en los movimientos de sus brazos (D5, O4).

En estas manifestaciones se asumen diversos roles que pueden considerarse como motivadores que estimulan el aprendizaje en el estudiante. Cuando el docente cambia permanentemente su rol en clase, cuando simula, cuando imita, cuando deja que lo imiten y construyan, se dan intersticios para que el aprendizaje se genere.

Para lograr captar la atención, el actor del acto educativo se presenta, se concentra, cuando crea personajes, cuando hace caricaturas, cuando imita, cuando exagera, cuando la intención pedagógica es “presentar” otra cosa sin la cara misma del docente, sin las palabras de este, pero sí con la intención que actúa desde su motricidad para enseñar.

La motricidad se conecta con el espacio para ejercer su labor (enseñar-aprender), donde existen eventos visibles e invisibles, reales e irreales, cercanos y distantes, vivos y materializados. El entramado que tiene como

único fin cumplir en el educar, dando de paso, autenticidad y libertad a los docentes y estudiantes para que vivan su proceso.

Es así como es posible pensar en la enseñanza como una escena, se debe reflexionar en el sentido que ella es construida por sujetos que se denominan docente-aprendices-actores, que movilizan espacios para la belleza, para la creación o destrucción. En cualquiera de los casos, tiene matices de una invención contorneada por fragmentos de vida y de intenciones de enseñar y educar que parten de la motricidad. Siguiendo a Farina (2005), se asume que la Motricidad estructura unas actuaciones de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la autora afirma: “El cuerpo contemporáneo, el cuerpo colectivo de la contemporaneidad ya no se deja contornear por un solo discurso, posee varios orificios, aberturas, fragmentos, abismos, perfiles: cuerpo de territorialidades, cuerpo-frankenstein, cuerpo experimento” (p.270), es decir, en los orificios es donde se le da otro sentido al acto educativo de la universidad y lo conduce desde la Motricidad.

Es la imaginación, no en clave cognitiva, la que posibilita una motricidad actuada con roles contruidos que permiten la enseñanza. Las aulas de clase se convierten en un campo imaginativo para el maestro que le permite inventar roles y personajes que dan cuenta de la posibilidad de expresar un saber (comunicar); donde el cuerpo biológico, el cuerpo vivo y el cuerpo humano, en una danza imaginativa, cumplen roles y enseñan.

Tras lo anterior, se podría mencionar que el aula como un escenario de actuación se concibe como un espacio de emancipación para los actores involucrados, donde la libertad de expresión verbal y no verbal, son una apuesta por la enseñanza y la trascendencia del sujeto, donde el utilizar la imaginación conectada con la realidad lo hace ver más allá de lo que sus ojos pueden percibir. Es una puesta en escena de motricidad con sentido de enseñanza.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Apple, M. (2013). *Discursos sobre educación. Sociología en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, J. A. (1975). *La antropología fenomenológica de Merleau- Ponty*. Madrid: Editorial Fragua.
- Arboleda, R. (2009). *Las Expresiones Motrices, una apuesta Epistemológica*. Círculos Académicos del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- Ayala, J.E. (2013). Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza: La motricidad un meta-saber. Tesis de doctorado, Rudecolombia, Cade Universidad de Caldas.
- Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Benjumea, M. (2012). *La Motricidad como dimensión humana - Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.
- Cardona, J.; Ordoñez, D. y Ayala, J. E. (2010). Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza en el programa de Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío. Tesis de licenciatura, Universidad del Quindío.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.
- De Zubiría, J. (2001). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merani.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. España: Editorial Educación.
- Farina, C. (2005). Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Flórez, R. (1996). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco Jiménez, A. M. (2011). Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza. Caso: filosofía del cuerpo. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.

- Franco, A. y Ayala, J.E. (2012). Aportes de la Motricidad en la enseñanza. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 7(2).
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gallo Cadavid, L. H. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Goffman, E. (1981). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de www.google scholar.com.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hurtado, D. R. (enero-abril, 2008). Motricidad y Corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educacao & Sociedade*, 29(102), 119-136. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>. Enlace: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Libaneo, J. (2013). *Didáctica*. Sao Pablo: Editorial Cortez.
- Madrugá, J. (2009). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta Agostino.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Lo visible y lo invisible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Pateti, Y. (2008). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela hacia la despedagogización del cuerpo*. Armenia: Kinesis.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Portela, H. (2003). Por una Formación que le dé vida a las Palabras. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.
- Ramírez, M. (1994). *El quiasmo. Ensayo sobre la filosofía de Maurice Merleau Ponty*. México: Editorial Universitaria.
- Sergio, M. (2005). La epistemología hoy. En E. Trigo, Hurtado, D. y Jaramillo, L. *Consentido*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Stanislavski, J. (1975). *La actuación y su arte interpretativo*. México: Maitos.
- Tamayo, O. E. (2003). Epistemología de la didáctica de las ciencias. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formacao profissional*. Sao Paulo: Vozes.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio.

NOTAS

- 1 El presente texto se desprende de las consideraciones desarrolladas en los estudios “Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza” (tesis doctoral, Rudecolombia) y “Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza” (tesis de maestría, Universidad de Caldas).
- 2 Aunque el concepto de quiasma no es explicitado por Merleau Ponty en *Fenomenología de la percepción* (1991), es imposible obviar la importancia de este en el desarrollo de esta obra. El quiasmo nace ante la resistencia que la realidad de que el ser siga siendo considerada dualista o monista. El autor desarrolla su crítica a partir de la imposibilidad de que las esencias mentales y corporales del sujeto puedan ser consideradas entes separados (dualismo) o un solo ente (monismo). El quiasmo hace una recuperación por la relación entre forma y contenido o entre mente y cuerpo, donde se constituyen como elementos diferentes, pero que se entrecruzan para dar sentido a la existencia del ser. Es un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobre posición, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerárquica y prioridad; el pensamiento del quiasmo es la subversión de todo monismo cerrado y todo dualismo simplista.