



▪ *Grupo mujer y sociedad*, Colombia 1986 – actualmente. De izquierda a derecha, primera línea: Patricia Jaramillo, Juanita Barreto, Dora Isabel Díaz, Florence Thomas, Lya Yaneth Fuentes, Patricia Prieto. En la segunda línea: María Himelda Ramírez, Yolanda Puyana, Guiomar Dueñas, Beatriz García, María Elvia Domínguez, Ángela Inés Robledo y Circe Sencial.

4. Pedagogías, cuerpo y violencia de género

Pedagogias, corpo e violência de gênero

Pedagogies, body and gender violence

Por los intersticios del contacto: procesos relacionales en estudiantes universitarios*

Pelos interstícios do contato: processos relacionais em estudantes universitários

Through the interstices of contact: relational processes among university students

María Verónica Torres Andrade y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*****

El artículo propone una mirada ético-pedagógica de la formación universitaria en fisioterapia; constituye un intento por complejizar el encuentro docente-estudiante desde sus relaciones de contacto. Estos procesos los aborda a partir de la emergencia de tres categorías: la relación entre el currículo y la adquisición de una teoría, la visibilización de un cuerpo didáctico que garantiza un aprendizaje por la vía de la demostración y la destreza de un cuerpo propio que permite ser narrado. Concluye que las relaciones de contacto en salud, no están circunscritas a terapias que se enseñen imitando una acción sino acompañando un gesto.

Palabras clave: formación universitaria, pedagogías de la alteridad, currículos incluyentes, pedagogías para la equidad, procesos de contacto, fisioterapia.

O artigo propõe um olhar ético-pedagógico da formação universitária em fisioterapia; constituem uma tentativa por complexar o encontro docente-estudante desde suas relações de contato. Estes processos são abordados a partir da emergência de três categorias: a relação entre o currículo e a aquisição de uma teoria, a visibilidade de um corpo didático que garante uma aprendizagem pela via da demonstração e a destreza de um corpo próprio que permite ser narrado. Conclui que as relações de contato em saúde, não estão circunscritas a terapias que se ensinam imitando uma ação senão acompanhando um gesto.

Palavras-chave: formação universitária, pedagogias da alteridade, currículos inclusivos, pedagogias para a equidade, processos de contato, fisioterapia.

This article proposes an ethical and educational glance into physiotherapy education at universities; it is an attempt to understand the complex nature of the teacher-student experience based on their individual relationships. These processes are examined as a result of the emergence of three categories: the relationship between the curriculum and the acquisition of a theory, the availability of an educational body that ensures learning through demonstration and understanding of the corporal skills of the human body. The resulting conclusion reveals that individual relationships in the health field are not confined only to therapies which are taught through simply imitating a process but through the accompanying actions and gestures of the participants.

Key words: university education, pedagogies of otherness, inclusive curriculum, pedagogies for equity, contact processes, physiotherapy.

* El presente artículo es parte de la línea de investigación "Pedagogías de la alteridad", grupo de investigación *Kon-moción* de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia), a través del desarrollo del proyecto "Procesos de contacto en estudiantes de Fisioterapia de la Universidad del Cauca. Los autores damos crédito a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos permitidos para llevar a cabo la investigación, así como a los profesores Magnolia Aristizábal y Edgar Castro por sus aportes en la evaluación.

** Jefe del Departamento de Fisioterapia y profesora titular de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Magíster en Educación. E-mail: mvtorres@unicauca.edu.co

*** Profesor titular de investigación en la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. E-mail: ljaramillo@unicauca.edu.co

original recibido: 25/01/2016
aceptado: 28/03/2016

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 185~199

Introducción

En Colombia las políticas en educación superior giran en torno a la normatividad vigente y sus transformaciones globales, definidas por el Ministerio de Educación en el artículo 1° de la Ley 30 de 1992 como

[...] un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la Educación Media o Secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (Lago *et al.*, 2014: 115)

En la última década la política educativa ha encaminado sus esfuerzos a la ampliación de cobertura y al mejoramiento de la calidad, implementando derroteros de educación que no se fundamenten en más y mejor educación, sino que sean pertinentes frente a las demandas de los sectores productivos. El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 hace énfasis en la educación como herramienta para la construcción de un país más competitivo que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes. En este panorama de mercado y “progreso” ha sido determinante la emergencia de corrientes expansivas como la globalización, la internacionalización, el mejoramiento de la calidad, las transformaciones pedagógicas y el emprendimiento (Martínez-Boom, 2004), tendencias que guardan similitud con lo sucedido en el resto de países de América Latina, Asia, África, Europa, Australia y Norteamérica (Restrepo, 2006).

No en vano, Terry Eagleton, en un artículo publicado en el diario *The Guardian* (2010), postula que la muerte de las universidades está anunciada; esto por su total sumisión a los intereses del mercado y al hecho de que cada vez se abandonen o arrinconen las reflexiones

humanistas, rumbo que parece seguir nuestra civilización actual. Para Salomón Lerner, es inconcebible pensar el fin de la Universidad como un “centro de formación de profesionales con interés en las formas más avanzadas de almacenamiento, manejo y transmisión de la información; es decir, un eficiente proveedor de servicios, de algún modo educativos” (2012: 2). Esta posición está en correspondencia con el debate propuesto por Mario Díaz Villa (2014), quien cuestiona los efectos del currículo en educación superior sobre la formación universitaria; se refiere a tendencias que pasan por discursos de flexibilidad y competencias a través de prácticas profesionales, sociedades de habilidades y economías del conocimiento frente a lo que hoy se constituye como el saber en la Universidad latinoamericana:

[...] currículos formulados en términos funcionales y contextuales, de cara a las necesidades de desarrollo, de crecimiento, de modernización, de globalización o de virtualización de la vida, la educación y el trabajo. De allí la importancia de esclarecer el sentido y el significado que subyace a la práctica curricular en la educación superior en América Latina, y de preguntarse hasta qué punto la universidad ha dejado de ser el lugar de la razón y de la preservación del conocimiento, para convertirse en una agencia de preparación de capital humano —como se predica en muchos proyectos institucionales—, materializado en profesionales “competentes”, “contextualizados”, “flexibles” y “emprendedores”. (Díaz, 2014: 36)

Esto condujo a un modelo de desarrollo académico que ha conquistado paulatinamente conocimiento y poder, representados en estándares de profesionalización del desarrollo, lo cual

[...] permitió que los problemas de orden social y político pudieran verse desde la óptica científica, originando así planes de estudio del *desarrollo* en las principales universidades metropolitanas y condicionando la creación de las

universidades del “Tercer Mundo” a la adecuación de las necesidades hegemónicas. (Aristizábal *et al.*, 2008: 53)

Este contexto universitario no difiere de los preceptos de formación profesional en programas académicos de salud y educación¹, los cuales dejan en el tintero enormes retos de comprensión relacional, pues permanecen aún en modelos biomédicos de causalidad, ya que el hombre

[...] aislado en toda su densidad existencial, [y] el cuerpo, tratado como objeto de conocimiento y experimentación, no es más que un objeto cuyas marcas hay que borrar, como disimulando que el paso del tiempo deja huellas en él; así, resulta revelador, que gran parte de la medicina moderna se ocupe más del cuerpo objeto enfermo, que del hombre sujeto que experimenta existencialmente un sufrimiento. (Bárcena, 2008: 264)

Por ello, lo deseable es ir tras la búsqueda de currículos y pedagogías para la equidad y la inclusión en el campo de una mirada ético-epistemológica propia de las ciencias humanas y sociales², que convoque a reflexionar sobre el otro por fuera de una relación binaria y vertical docente-estudiante o terapeuta-paciente.

Específicamente, en la investigación “Procesos de contacto en estudiantes de fisioterapia de la Universidad del Cauca” se comprendió que los estudiantes, durante su proceso de formación profesional, tienen como propósito la recuperación de la capacidad funcional de las personas; sin embargo, poco se ha estudiado acerca de las relaciones de contacto que emergen durante esta formación, comprensión que aportaría a la revisión de currículos en el ámbito de la salud frente a qué enseñar, cómo enseñarlo, y la interacción que se tiene con la comunidad, mediante procesos de cuidado en torno a encuentros que se establecen con los “pacientes”³. En este sentido, el estudio se propuso interpretar los significados de estas relaciones, a partir de las experiencias corpóreas de los estudiantes cuando entran en contacto relacional con el otro (compañeros, profesores y pacientes) desde los primeros semestres de su formación universitaria.

Ahora bien, los procesos de contacto han sido parte del trabajo de autores como Van Manen⁴, quien suscita la reflexión del tacto en relación con la vida: “[...] el tacto no es inherente al simple deseo o habilidad de

llevarse bien con los demás para establecer buenas relaciones sociales [...] este tiene que ver con propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas” (1998: 137). Van Manen nos invita a comprender el tacto no desde una “sensibilidad suave, débil o conforme”, sino, más bien, desde un “ser sensible y fuerte. El tacto impone que se sea franco, directo y candoroso cuando la situación lo requiera” (138).

De este modo, el tacto guarda estrecha relación con el término *contacto*. El prefijo *con*⁵ significa tacto en compañía, refiriéndose a una relación humana de íntima vinculación donde las acciones están determinadas por una sensibilidad de contacto. Van Manen cita el diccionario etimológico de Klein, en el que expresa que el contacto también significa “tocar estrechamente, conexión, estar conectados”. Esto significa que “respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás” (Van Manen, 1998: 138-139).

Contacto es entonces relación de encuentro; alberga al otro sin obturar su singularidad, lo cual desborda un mero encuentro físico entre estudiantes y docentes; es, por el contrario, la posibilidad de ser con el otro a pesar del desacuerdo; un lugar donde el universitario no experimenta una conexión sino una sensibilidad trascendente. En esta investigación, el contacto que establece el estudiante-terapeuta con el paciente es una relación que se da particularmente a través de la carne,

[...] aunque para el terapeuta no sea necesariamente siempre claro, para el paciente sí suele serlo, [pues] aquello que es tocado es fundamentalmente su carne [...] que es algo que se refiere a la condición vital [y] no a la estructura anatomo-fisiológica en la que eventualmente sí puede estar concentrado el terapeuta. (Pedraza, 2005: 88)

Este dualismo funcional afecta la percepción frente al dolor del otro, pues se entiende como “algo referido a la carne, y el sufrimiento vinculado a la mente o a la vida psíquica; sin embargo, en todo dolor, por físico que sea, no solo queda afectado el cuerpo, sino el sujeto al deshacer la evidencia de su relación con el mundo” (Bárcena, 2008: 264). Esto implica una visión distinta de las intervenciones terapéuticas que guardan relación con los procesos formativos de los estudiantes universitarios en fisioterapia.



▪ *Amparo Tomé González*, España | Filóloga, socióloga y psicóloga, destacada por su labor de investigación y docencia en temas de Género y Educación a nivel internacional.

Método

La metodología del estudio se basó en la investigación cualitativa; específicamente, en la teoría fundamentada: método que se pregunta por la comprensión de un proceso psicosocial en la vida cotidiana; en este caso, buscó profundizar la complejidad de los procesos de formación profesional de los estudiantes del Programa de Fisioterapia que cursaron la asignatura “Masokinesioterapia”⁶ durante el primer periodo académico del 2013. Esto, en tanto el objetivo fue comprender la intencionalidad de las personas que comparten procesos de contacto, como un conjunto de saberes que se vivencian a través de una o varias acciones extendidas en el tiempo (Creswell, 2009).

El trabajo de campo para la obtención de los relatos tuvo lugar entre enero y junio del 2013, y marzo y julio del 2014. Éste consistió en la realización de 128 horas de observación participante durante el desarrollo de prácticas pedagógicas realizadas mediante clases teórico-prácticas, talleres educativos y de sensibiliza-

ción frente al contacto, que permitían la emergencia de historias de vida y expectativas de los estudiantes frente a la clase; esto es, una “experiencia encarnada producto de un cuerpo-sujeto activo [...] [que se] desenvuelve y se actualiza a través del cuerpo propio” (Castro, 2011: 94). Se contó inicialmente con información del muestreo teórico, la experiencia vivida de uno de los investigadores (reflexividad) y la creación de diarios de campo abiertos; estos permitieron la realización de talleres educativos y entrevistas en profundidad realizadas a 6 participantes. Todos los relatos fueron consignados en 26 diarios de campo que ayudaron a la emergencia de las categorías sustantivas. Por otra parte, el proceso metodológico llevó a determinar que se acudiera a la evocación de lesiones en el cuerpo de estudiantes y docentes invitados, para que compartieran sus experiencias vividas (Van Manen, 1990) frente al masaje y el ejercicio terapéutico. Lo anterior evidencia que la investigación cualitativa está innegablemente unida a procesos éticos y pedagógicos de creación metodológica, que implican ver al otro por fuera de una estructura formal (Jaramillo, 2014).

Por último, los estudiantes participaron de manera voluntaria luego de exponer los propósitos de la investigación. Se garantizó el respeto a la privacidad, así como la confiabilidad de los relatos, se manejó un adecuado uso de éstos y se conservó el anonimato de cada participante, cumpliendo con la idoneidad científica, ética y de rigor metodológico. Esto fue posible gracias a que uno de los investigadores ha venido desempeñándose como profesor de la asignatura por trece años, lo cual facilitó el encuentro y la empatía con los estudiantes y los docentes; no obstante, se recurrió a procesos de reflexividad constante con el fin de observar las interacciones tal y como se presentaban; es decir, fenomenológicamente, haciendo *epojé* o suspensión de juicio frente a las acciones percibidas (Reeder, 2011).

Hallazgos

El anterior camino metodológico dio con la emergencia vital de una alteridad pedagógica de la formación universitaria como punto de quiebre o crisis que pone en cuestión el discurso docente, en tanto el contacto es un asunto de comunicación vital (Bohórquez, 2005), que va más allá de un tocar o sentirse tocado, comprensión que emergió a partir de tres categorías:

- *Una teoría que empodera*, entendida como la articulación que hace el docente entre la organización curricular del programa y la asignatura que orienta, lógica que se decanta en un deber ser del estudiante que tiene como fin el ser profesional. Es la adquisición de un conocimiento teórico que le otorga seguridad a sí mismo y a los “otros”. En esta lógica, existe una correspondencia entre lo dado por el docente y lo instituido que ofrece el programa académico, contexto ilustrado donde los contenidos curriculares definen el tipo de espacios y recursos que garantizan la enseñanza de un aprendizaje funcional. La teoría empodera al estudiante para desempeñarse con “seguridad” respecto a lo que hace con sus manos y cuerpo. Ésta le permite aplicar técnicas que demuestra con habilidad frente al docente, sus compañeros y las personas que avizora como pacientes a través de prácticas y rotaciones clínicas; desde esta lógica, se entiende la teoría como un asunto de necesidad y función; sin embargo, para Gadamer, la teoría “se

relaciona con la contemplación, con una actitud frente a los objetos del mundo y la manera como asumimos la vida” (1993a: 39).

- *El cuerpo como instrumento de aprendizaje*: en esta categoría se dejó entrever un cuerpo-didáctico que garantiza un aprendizaje gracias a una demostración docente, y la habilidad y destreza manual que debe lograr el estudiante. En las clases, éste último experimenta sesiones de precisión objetiva a través de prácticas de simulación entre sus compañeros y con “pacientes reales”. De este modo, el cuerpo del estudiante se traslapa o esconde al ser utilizado como objeto de aprendizaje; esto, a pesar de reconocer que estudia una carrera con sentido humano, fundamentada en la rehabilitación y el respeto mutuo.
- *Los rostros del contacto*: refiere a los entresijos existenciales que expresan los estudiantes y que están escondidos en los regímenes del cuerpo didáctico; intersticios o ranuras donde aflora un cuerpo singular o con historia, que sienten cercano a sus congéneres o familiares; estos entresijos, por lo general, no forman parte de los espacios disciplinares de clase; sin embargo, por las rendijas de sus relatos vitales, emerge un cuerpo con rostro. Éste último no invoca un salirse de... ni un escaparse por... Es un cuerpo que vibra desde los mismos procesos formativos y que le permiten exteriorizar una sensibilidad hecha carne, ya no desde un “contacto físico”, sino desde un contacto relacional que exige una responsabilidad y que se resiste a prestar su cuerpo a una práctica instrumental; cuerpo propio que demanda un cuidado desde la misma relación. Esta óptica (que a su vez es una ética), resquebraja los contenidos curriculares para dar espacio a sentidos en cuanto vividos; siendo así, “los conceptos tienen poros; las palabras, branquias; las frases, intersticios y las imágenes, rendijas” (Lévinas, 2001a: 10).

Estas tres categorías abren posibilidades de sensibilidad para mirar por las hendiduras de un currículo más humano, sin por ello desconocer una estructura curricular que poco ha tenido en cuenta el cuerpo como emergencia de enunciación vivida. A continuación, exponemos la comprensión lograda en cada una de éstas:

Una teoría que empodera

Asunto de necesidad y función...

Para los estudiantes de Fisioterapia, *teoría* significa la certeza que se adquiere para cumplir con las exigencias del rol profesional; provee herramientas necesarias para ejecutar y lograr habilidades y destrezas enseñadas en clase. Tanto el docente como el estudiante apropian la teoría para tener seguridad de lo que deben hacer con sus manos y su cuerpo, al realizar técnicas demostradas en clase para un apropiado aprendizaje. La teoría articula, formaliza y guía la organización curricular del programa académico. A su vez, guarda relación con la selección de los escenarios y recursos dispuestos para la clase, y su orientación respecto a relaciones que se establecen o encuentros efectuados entre estudiantes.

Desde esta lógica, para los docentes es fundamental aprender los contenidos teóricos de las distintas asignaturas; según ellos, las teorías otorgan competencias⁷ que se logran en medio de las prácticas formativas. Por consiguiente, vivencian un contacto más disciplinar que relacional. Igualmente, la relación de poder y autoridad que ejerce el docente se da desde un contenido amparado en una estructura curricular que direcciona el qué y cómo aprender en clase. Los escenarios universitarios —salones y sillas perfectamente alineadas—, el vestuario utilizado —la bata blanca— reflejan un estatus de experto por parte del docente; estos dispositivos garantizan la verticalidad de la orientación, además, simbolizan un modelo de éxito profesional, aunado al dominio del conocimiento teórico-disciplinar, “especie de posición de defensa, indispensable para todo progreso científico y técnico del utilitarismo social del siglo XX” (Gadamer, 1993a: 34).

Frente a estos modos de orientación, específicamente en las prácticas de masaje en clase, algunos estudiantes comentan: “[...] primero revisamos la teoría y después nos disponemos a lo interactivo con los compañeros, a establecer límites dentro de las prácticas que ejecutaremos [...] después procedimos a analizar las posiciones adecuadas” (PF/DC8:35)⁸. En la práctica se realizan ejemplos de preparación física o lo que comúnmente denominan como *calentamiento previo*, con el fin de enseñar la importancia del cuidado de su cuerpo y la prevención de alteraciones o dolores producidos por la acción repetitiva de actividades te-

rapéuticas. Por consiguiente, los estudiantes observan al profesor para luego poner en práctica la habilidad y destreza requerida en su ejercicio profesional: “[...] las precauciones que el terapeuta debe tener desde que el paciente entra al sitio, su ubicación y posición relajada de su cuerpo, hasta como ser un buen profesional [...] por ello, anticipamos el rol que desempeña en la práctica el fisioterapeuta con sus pacientes” (PF/DC8: 39).

Se evidencia un deber ser del estudiante para llegar a ser profesional, rol que representa un “cálculo de necesidad o de utilidad [que] pertenece a toda formación profesional y a la objetividad del poder-hacer exigida en ella” (Gadamer, 1993a: 26); esta exigencia expresa la importancia de aprender esquemas teóricos como elemento importante en su práctica; un proceso vivido en medio de clases para el aprendizaje de técnicas, lo cual dará autoridad para actuar sobre los futuros pacientes: “[...] al aprender técnicas y practicar con compañeros, hace sentir satisfacción y confirma que es la fisioterapia lo que quiero ejercer toda la vida” (EP16/DC16: DM/38-s8). La teoría otorga una técnica que luego se practica en grupo; se trata de la lógica e interés de un conocimiento que se hace tema y que se representa como una expansión de poder, reforzada por los docentes a partir de bases conceptuales como doctrina que se sabe, se enseña y de la que se aprende lo verdadero (Gadamer, 1993a).

Frente a la preeminencia de la teoría sobre la práctica, para los estudiantes existen contenidos teóricos de mayor importancia que otros; por ejemplo, prevalece la teoría de la fisiología cardiopulmonar frente a conceptos propios del masaje; para ellos, la primera requiere de un saber experto, pues implica la interacción con un personal especializado, por lo general médico, uso de equipos sofisticados o de alta tecnología y prácticas en instituciones hospitalarias con “pacientes reales”⁹ que hacen que se sientan fascinados, en especial, cuando quisieron ser médicos antes de ingresar a la carrera. Así, “el contacto y la expresión corporal son un valor adicional en la profesión” (PF/DC6: 8).

De este modo, el énfasis teórico es más fuerte que los procesos corpóreos vividos; se experimenta un analfabetismo relacional, un hambre de piel (Maglio, 2011). Esto, en tanto la Universidad está organizada para que el estudiante sea receptor de un contenido que en su mayoría es conceptual. Así, existe una tensión entre lo

que el docente orienta como conocimiento y la sensibilidad que exteriorizan los estudiantes en sus prácticas, que se hace patente en la estructura del plan de estudios, ya que la forma como está delineado el sistema curricular hace que estos aspectos subjetivos no sean tenidos en cuenta, en tanto el énfasis en lo teórico poco lo permite.

De esta manera, el contacto para estudiantes y docentes es sólo un agregado; es decir, lo importante es el contenido teórico aprendido en clase, lo cual tiene profundas implicaciones en las formas de relación con los futuros pacientes; se partirá del dominio experto para que el paciente acceda a sus servicios profesionales, lo que hace de aquél un ser vulnerable frente a la experiencia objetiva y competente del experto, así la terapia ofrecida implique una relación de contacto físico. Desde esta lógica, el paciente depende del fisioterapeuta al recibir un servicio asistencial; lo humano se



▪ *Ángela Restrepo Moreno*, Colombia 1931 | Microbióloga y parasitóloga de prestigio internacional. Reconocida por haber sembrado la semilla de la investigación en una veintena de médicos y microbiólogos hoy con doctorado.

encapsula en lo profesional. Se tematiza de esta manera al otro paciente. Cuanto más tema, menos contacto; el contacto es relación, el tema, encuadramiento teórico. A su vez, esta lógica determina la manera como los estudiantes se relacionan con los docentes, ya que el contenido temático conduce a una incomunicación, situación que presagia aislamiento en los procesos de contacto al hacer del cuerpo un objeto didáctico, útil para practicar y aprender.

El cuerpo como instrumento de aprendizaje

*Cuerpo envuelto
en manos útiles...*

Con las manos se practica y aprende una competencia procedimental sobre el cuerpo del otro, acto “útil para el proceso de civilización (situación crítica de la humanidad actual), donde las condiciones de trabajo cambian constantemente” (Gadamer, 1993b: 123). Cuando se enseña a los estudiantes sobre la estructura y el movimiento del cuerpo, la estrategia didáctica se aborda mecánicamente; el cuerpo se utiliza como objeto de estudio para la atención del futuro paciente¹⁰. Al inicio de las clases, es un cuerpo que se palpa y se siente, que sirve de simulación en la práctica y, por tanto, permite su manipulación y utilización como posibilidad para aprender y ejecutar estrategias terapéuticas de masaje y ejercicio. El cuerpo pasa a ser un medio de explicación para que el docente demuestre técnicas a sus estudiantes, dado que permite comprobar lo aprendido de la teoría en semestres anteriores. A su vez, es un instrumento para que entre ellos practiquen y desarrollen su perfil ocupacional según las competencias definidas por la Asociación Colombiana de Fisioterapia (Ascofi, 2015)¹¹.

De este modo, el cuerpo cumple una función didáctica: es cuerpo al servicio de la clase para aprender a través de las manos, herramientas indispensables que sirven a un rol profesional. Es cuerpo envuelto en manos útiles para la práctica. Por tanto, el aprendizaje alcanzado se mide según la habilidad y destreza que demuestren los estudiantes al docente; éstos deben integrar elementos teórico-prácticos en el momento de ejecutar estrategias evaluativas de diagnóstico y tratamiento en su desempeño formativo. El aprendizaje, en este sentido, está estrechamente



■ *Ann Louw*, Sudafrica | Doctora en Bioquímica, ha realizado importantes investigaciones en la prevención y el tratamiento del cáncer de mama.

ligado a la repetición del correcto movimiento manual y la posición del cuerpo (mecánica corporal), gracias a la práctica de estrategias terapéuticas; la mano se vuelve mecánica, acto instrumental que garantiza la acción terapéutica; es decir, es mano que no toca, sólo rehabilita lo físico, una utilidad que la borra como expresión sensible. Para el filósofo de la comprensión, “la pérdida de la mano significa la pérdida de formación sensible” (Gadamer, 1993b: 127).

El cuerpo pasa a ser objeto de preparación mediante habilidades didácticas demostradas, tanto del docente como de los estudiantes; esto, mediante un juego de roles de simulación paciente-terapeuta; en otras palabras, el cuerpo se presta como didáctica para que el otro (compañero de clase o docente) practique. La clase se mueve entre simulación y demostración; por consiguiente, la teoría adquirida es preparación para el aprendizaje, la cual opera del siguiente modo: finalizada la explicación teórica por parte del docente o un compañero del curso, se hace una transposición de conceptos a la práctica mediante la demostración que se realiza; seguidamente, el docente solicita a un estudiante que asuma el rol de “paciente” para la demostración de las técnicas por aprender; luego, invita a practicar entre ellos, momento en el cual se da inicio a una simulación

de cuerpos: unos hacen de fisioterapeutas y otros de “pacientes”, lógica instituida que lleva a que los estudiantes aprendan por repetición; en este proceso, las manos ejercen la técnica sobre los cuerpos guiadas por la teoría. Referimos a prácticas donde el estudiante solicita al docente: “Enséñeme a sentir cómo se hace”, petición que pasa a ser una rendija de luz donde el estudiante manifiesta la imposibilidad de comprender, a través de las manos, una sensibilidad que la técnica de forma aislada no le puede dar.

Se experimenta una lógica de enseñanza-aprendizaje a partir de una formación instrumental; de esta manera, el docente dispone de recursos para que los estudiantes observen su demostración sobre cómo debe ser la mecánica e higiene postural; se dirige a ellos con comandos verbales para evitar lesiones en el cuerpo y lograr así un “excelente tratamiento”. Por lo general, esta secuencia demostración-repetición garantiza el aprendizaje de técnicas, ejecutadas de manera “tranquila” en zonas externas del cuerpo: espalda, brazos, piernas, cabeza, cara, abdomen; sin embargo, la tranquilidad cambia cuando se pasa a zonas íntimas como glúteos e ingle; en la mayoría de estos casos, es un estudiante hombre el que acepta prestar su cuerpo para esta demostración.

Ahora bien, en medio de simulaciones y demostraciones, los estudiantes dejan entrever intersticios cercanos a su realidad familiar; experiencias que, muchas veces, sin el docente notarlo, sirven como preámbulo para la práctica; estas experiencias son consideradas como un complemento en el aprendizaje, pues no hacen parte de la evaluación que realiza el docente para el logro de los objetivos propuestos. Es decir, el papel que cumple la experiencia vivida del estudiante es posterior a la explicación del profesor. Los estudiantes reproducen lo demostrado, unido a su experiencia vivida, como un in-

tento por comprender la teoría aprendida en el cuerpo del otro; o sea, aprender con sus manos algo nuevo para ellos; no obstante, la experiencia emerge por las rendijas del cuerpo didáctico; este escenario evidencia que no se puede entrenar en métodos de aplicación manual sin tener en cuenta el saber corpóreo de los participantes. Lo que viven los estudiantes en clase es un servicio hacia los otros y no una técnica por aplicar. En este sentido, resulta “apropiada la reflexión sobre la mano, no sólo como herramienta que sirve a fines especiales, que produce y manipula algo, sino como órgano vinculado al lenguaje, así como la voz humana, involuntariamente, expresa algo del hombre” (Gadamer, 1993b: 125).

Vale la pena preguntarse, entonces: ¿existirá una demostración donde el docente ponga en evidencia su saber experiencial y sea importante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes? En este estudio se encontró que teoría y experiencia vivida van escindidas, por lo menos, en los procedimientos terapéuticos; son dualidades que se viven en medio de las clases con el fin de entender cómo ellos articulan los conceptos en el momento de realizar sus prácticas, y si estas dinámicas les permiten el desarrollo de destrezas y habilidades exigidas en el ámbito de la profesión: “[...] las clases prácticas aclaraban dudas metodológicas y objetivos de aprendizaje” (EP16/DC16: JB/48-s1). Para Gadamer, la formación empieza cuando comienza la praxis; en este sentido, el sistema educativo es retrógrado, en la medida en que excluye durante largo tiempo dedicado a la preparación teórica, las formas de ocupación práctica de las profesiones y funciones a las que aspira (1996 y 1993b).

Esta situación también es expresada por Agámez y Arenas, al considerar que tradicionalmente, quienes estudian fisioterapia y profesiones afines, “se alejen de su propio cuerpo para abordar el cuerpo cadáver o el cuerpo objetivo en la intervención, incluso, para abordar las dimensiones socioculturales del mismo [...] [lo que] oculta las propias vivencias del estudiante” (2005: 251). Como herencia de una modernidad ilustrada, a los estudiantes les es difícil dejar de ver el movimiento y el cuerpo del otro como objeto de estudio, esta situación permite comprender que el encuentro relacional de contacto en los procesos de formación es tan sólo un asunto de objetividad adicional,

[...] que con ayuda de la ciencia y sus aplicaciones técnicas, ha aprendido cada vez más a dominar y a utilizar la

naturaleza; ve y trata al individuo humano como función, es decir, inserto en una relación funcional que cada vez le deja menos libertad creadora; al servicio de funciones y limitado por autómatas y máquinas funcionales. (Gadamer, 1993b: 126)

Adicional a ello, cuando la propuesta en clase es tocar y sentirse tocado, aflora el miedo y la prevención, situación que lleva a considerar que el paciente terminará siendo una objetivación temática del fisioterapeuta, actuando de cara a sistemas lógicos, presos de una tecnología rehabilitada que no permite saber qué relación se desborda durante los procesos de proximidad con el paciente. Es una realidad que revelan experiencias de estudiantes con profesionales de la salud, en los que se han sentido vulnerados en su intimidad:

En carne propia tuve una experiencia desagradable con un médico, ya que un día sentí un bultico en mi seno derecho, entonces mi mamá me llevó al doctor, quien me solicitó retirarme la ropa. Yo sentí una pena enorme porque el doctor dejó ingresar al consultorio a sus estudiantes y me dijo que necesitaban aprender. (PF/DC8: 24-s4, s5)

Se está, por tanto, entre el derecho del cuerpo y el cuerpo prestado, pues en medio de las prácticas se exponen cicatrices y espasmos musculares, que para algunos parecen deformidades que presenta el cuerpo del compañero/a, así como diferentes tonos y características de piel: estrías, celulitis, granos, condiciones que provocan comentarios o silencios que guardan interpretaciones personales y que hacen que los estudiantes sientan otra manera de entrar en relación.

Por su parte, los docentes poco se enteran de estas tensiones, máxime cuando son asuntos que comienzan a ser relacionados por los estudiantes con su familia o con enfermedades o lesiones que han tenido en su cuerpo, en ocasiones ultrajado, vulnerado, golpeado; incluso, manoseado, dado que, por lo general, en el proceso pedagógico que gira en torno al estudio y conservación del movimiento corporal, el cuerpo es considerado como objeto significativo sometido a un juego de fragmentación y articulación de sistemas, para ser tratado desde una perspectiva funcional. La labor formativa será entonces comprender cómo el contacto a través de la mano es más que manipulación y presión táctil, “la mano es un órgano espiritual y nuestros sentidos desarrollan inteligencia propia, en la medida en

que están inspirados tanto por la mano, que prueba, que agarra, que muestra, como por la misma libertad” (Gadamer, 1993b: 129).

En síntesis, el estudiante se mueve entre un currículo segmentado y una profesión técnica, formación guiada por procesos didácticos de un fisioterapeuta que llega a la profesión para rehabilitar el movimiento humano con el saber de un cuerpo que poco a poco se esconde; formar no es por tanto hacer. “No significa, desarrollar capacidades como habilidades, pues solo aquel que es un hombre formado y de sentidos cultivados puede ver con ayuda de la sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros” (Gadamer, 1993b: 129). El saber de un cuerpo sensible queda latente en los intersticios del currículo, pues no sólo se traslapa el cuerpo, también el saber pedagógico queda subsumido en una estructura curricular, colocándose nuevos ropajes “para seguir su curso incesante del planeamiento educativo a través del paradigma de lo curricular como la panacea para resolver los problemas de la educación colombiana” (Aristizábal *et al.*, 2008: 83). Aun así, tanto el cuerpo propio como el saber pedagógico aparecen cuando de los estudiantes fluyen procesos de proximidad trascendente, encuentros que exteriorizan rostros de un contacto que les permite dar sentido a su formación.

Los rostros del con-tacto

Un cuerpo con historia...

Para Emmanuel Lévinas, el rostro “no es el color de los ojos, la forma de la nariz, la frescura de las mejillas” (2001b: 280), rostro no es cara que se muestra o cuerpo que realiza, “es relación asimétrica en la que mismo y otro conservan su total exterioridad” (Jaramillo y Aguirre, 2010: 176). En la exposición vulnerable de los estudiantes en medio de las clases cotejan teoría y experiencia vivida a partir de un cuerpo puesto en cuestión. Cuerpo con rostro que se expone en medio del diálogo, o, más bien, rostro con cuerpo que lleva en sí mismo las marcas de una subjetividad que habla (Lévinas, 2012); es un lugar donde se descubre y exterioriza lo compartido en clase. A partir de esta subjetividad, las teorías se abren y los temas de estudio respiran; de los talleres emergen voces que, como intersticios, van aflorando entre la fluidez de las manos y las instrucciones del docente. Se pasa de un simple contacto a un contacto que

revela encuentro, vulnerabilidad y responsabilidad con el otro.

El contacto alude a un encuentro con cuidado, con sensibilidad, que resalta el acto sagrado que antecede el hecho de colocar las manos sobre la piel del otro, no un simple palpar (Maglio, 2011); se trata de una intersubjetividad que exhorta una relación que se hace carne, en tanto corporización que permite el paso de la noción de cuerpo como taxonomía biológica a una dimensión corporal de la existencia desde un sujeto encarnado (Merleau-Ponty, 1957). En el transcurso de las clases, los estudiantes narraron historias personales, algunas impregnadas de dolores, cuestionamientos, angustias, alegrías, situaciones familiares y de amistad; eran historias que emergían desde los primeros encuentros académicos, que llevaban en sí mismas un cuidado que va acompañado de un fundamento teórico. Estos procesos de contacto revelaron una subjetividad envuelta en estructuras curriculares, que no responde a un problema de funcionalidad, sino a un proceso relacional; por consiguiente, en este apartado se evidenciaron procesos como los intersticios del contacto entre un cuerpo propio y un cuerpo en diálogo, y sensibilidad y contacto.

Los intersticios del contacto refieren a cómo los estudiantes entran en confianza entre ellos y el docente, en la medida en que comparten y preguntan asuntos de índole familiar o personal en las clases; a la vez, buscan orientación para mejorar una situación particular de su salud. Brotan allí preguntas en medio de los temas expuestos, los cuales pasan a ser ejemplos que revitalizan los conceptos teóricos:

Durante mi exposición del tema, comenté una experiencia que tuve con mi mamá y mi tía, a quienes les recomendé realizar ejercicios circulatorios y me sorprendió que después de una semana me informaran que había disminuido el dolor y el edema en sus piernas y me pidieron que llegue ligero a mi casa porque me necesitan durante las vacaciones. (EP20/DC20: 77)

Las situaciones familiares les permiten narrar un cuerpo que entra en contacto con el cuerpo de los otros, confianza que posibilita, incluso, narrar la historia personal del docente acerca de cómo llegó a ser un profesional en fisioterapia; este preámbulo desata en ellos (docentes y estudiantes) posibilidades de compar-

tir su historia, su singularidad, así como preguntar por situaciones de salud y enfermedad experimentados por sí mismos y por sus familiares;

[...] profesor: ¿cuál es el masaje que puedo hacerle en el cuello a mi abuela de 80 años que tiene bocio? ¿Las actividades que aprendimos hoy nos sirven para hacerlas en casa al momento de acostarse y levantarse de la cama? [...] ¿De qué forma puedo mejorar mi postura? [...] ¿Qué hago para un sobrino de tres años que tiene pie plano? (PF/DC8: 6)

Estas experiencias facilitan en los estudiantes significados trascendentes gracias al cuidado que generan en su entorno familiar, desmitificando la noción asistencial de *paciente*, en tanto el otro no es lejano sino próximo. Son experiencias rememoradas que pasan a ser compartidas en clase, pues dejan ver evocaciones de traumas y dolencias que hacen que la memoria se constituya en un sedimento sobre el cual se arraigan estas experiencias (Escobar, 1999); son historias que no se habían atrevido a compartir y emergen cuando en clase se abren espacios para el diálogo. De otra parte, los intersticios se visibilizan en medio de prácticas de simulación, es decir, cuando se asume el rol de “paciente real”, ya que la confianza en sí mismo y en el otro parece ser un aspecto importante, tanto en la práctica profesional como en la formación: “[...] el día [en] que me armé de valor y decidí ser paciente, pude apreciar qué se siente el estar del otro lado; me puso a pensar la importancia de lo que es ganarse su confianza para poder realizar un buen trabajo” (EP16/DC16: VC/45-s5).

El ser tocado como paciente hace que los estudiantes se sientan tensos, expresan sentir incomodidad e irritabilidad a pesar de saber que es con un fin didáctico; esta paradoja corre el velo del traslapamiento y lleva a un contacto que va de un cuerpo



■ *Coumba Niang*, Senegal | Experta en Meteorología, Oceanografía y Gestión de Áreas Áridas, ha investigado acerca de los monzones en África Occidental y sus consecuencias a escala global.

propio a un cuerpo en diálogo, puesto al servicio de la vulnerabilidad del otro: “[...] tratar de ver su dolor y adentrarse en su alma... ejercicio difícil, pues exige el abandono del yo, para adoptar la posición de la experiencia de una mirada distinta” (Bárcena, 2008: 264).

El cuerpo en diálogo tiene que ver con la manera como los estudiantes se aproximan al otro en la medida en que éstos se sienten tocados:

Profe, es que yo soy de una comunidad indígena y hace unos semestres he tenido la idea de ir a hacer una práctica de Fisioterapia allá [...] el cabildo queda en Río Blanco a tres horas y media de acá, por Sotará. Ya tengo el permiso de la Gobernadora del cabildo y a mí me gustaría que se organizara con usted, con todo lo que aprendemos en esta asignatura, además de realizar acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. (PF/DC10: 15)

El relato implica una manera distinta de ver el cuerpo. Cuerpo en diálogo comunitario. Intersticios que viabilizan un trato humano

distinto al realizar prácticas sentidas que desbordan los espacios y recursos universitarios; es sentir que pueden interactuar con personas “reales” y acompañarlas en su proceso de cuidado de la salud. La fisioterapia implica no sólo contacto directo con fines terapéuticos, es también contacto, alivio, caricia y servicio a través de las manos, posibilidad que irradia vida a aquellos que demandan una responsabilidad.

El cuerpo pasa a ser entonces un templo que implica proyección de los estudiantes hacia una vida comunitaria, proceso que cuestiona espacios y esquemas tipificadores del currículo; los estudiantes comprenden que el contacto desborda el simple tocar, pues en las prácticas expresan infinidad de experiencias; se descubre consciencia del cuerpo: “[...] experiencia sensible que nos permite ver al cuerpo como templo del ser para respetar, explorar y comunicar” (TE1/AS: ET-8); se motivan a aprender, a sanar desde la acción corpórea: “[...] primera experiencia como fisioterapeutas, que facilita procesos de sanación natural para ayudar a quienes lo permiten” (EP3/DC3:104); se les permite percibir y asimilar la interacción fisioterapeuta-persona, como encuentro entre equilibrio emocional y físico, reconocimiento de su vocación y posibilidad de interiorizar su quehacer profesional. Siendo así,

[...] el cuerpo [ya] no es una materia pasiva sometida al control de la voluntad, obstáculo para la comunicación, sino, por sus propios mecanismos, es originalmente una inteligencia del mundo. Este conocimiento sensible sitúa al cuerpo en la continuidad de las intenciones del individuo confrontado a su medio; orienta en principio sus movimientos o sus acciones sin imponer la necesidad de una larga reflexión previa. (Le Bretón, 2011: 246)

En el contacto la carne se conmueve frente a la fragilidad del otro; no es inmune al roce de la piel, es mano auxiliadora que acaricia, que besa con los dedos y renuncia a apresarlos. Sensibilidad con significación que está por fuera de cualquier tematización; implica un descentrarse del poder que ha alcanzado el yo terapeuta y entregarse como donación al otro. Esto no significa que el yo terapeuta quede diluido en la persona, o abdicar, según lo expresa el mismo Lévinas, como esclavo del otro; por el contrario, implicaría que el yo, más que abdicación, realice “una abnegación de sí mismo en tanto que plenamente responsable del otro”; derramamiento del cuerpo, desnudez del yo como templo

puesto al servicio de los otros, para que, como otros, se expresen por fuera de nuestras piedades o falsas generosidades. Se alude, entonces, a una pasividad que invoca una desnudez más desnuda que todo “modelo de academia” (Lévinas 1987: 126).

Este tipo de contacto responde a una inequívoca renuncia a la posesión, y como caricia, “trasciende la unión carnal e incluso la identificación psíquica; espíritus en sí incomunicables puestos en comunicación por la carne: estructura que expresaría el cariño [...] si por otras vías no supiésemos de la existencia del espíritu, la caricia bastaría para revelarla y probarla” (Gaos, 1989: 128). Es caricia como donación que fertiliza los procesos de racionalidad; es decir, como sensibilidad irreductible a una relación sincrónica tematizante, que responde, por el contrario, a un cuerpo animado o a una identidad encarnada a partir de la no indiferencia (Lévinas, 1987: 128).

Conclusión: hendidias por donde se asoma la piel

Sensibilidad puesta al servicio del otro...

Las relaciones de contacto invitan a estudiantes y docentes a pensarse a sí mismos en relación con los otros. Esta sensibilidad agrieta los contenidos curriculares de los programas de educación superior a partir de la singularidad de sus cuerpos, de la cual emerge una pedagogía inclusiva que supera el concepto operativo de la enseñanza, como un intento por articular las relaciones teoría-práctica, lo cual va configurando el saber de un maestro (más que de un docente) con una sensibilidad que le apuesta a encuentros de formación inclusivos y vinculantes puestos al servicio del otro.

En el presente estudio se comprendió que las relaciones de contacto, específicamente en salud, no están circunscritas a terapias que se enseñan imitando una acción con el fin de hacer una reproducción exactamente igual a la realizada por el docente; por el contrario, se “aprende en el tiempo mismo de la acción que se ejecuta como acción que se realiza. No se aprende imitando lo hecho sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o de lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace” (Bárcena y

Mèlich, 2014: 195). Habilidad sensible que se va desarrollando en la práctica.

Lo anterior hace que los currículos se permeen por saberes pedagógicos incluyentes, saberes que se preguntan por un cuerpo biográfico y no meramente anatómico; cuerpo con memoria que guarda dolores y sufrimientos, que no encuentra salidas de subjetividad en prácticas iluminadas sólo por conceptos y teorías.

Pasar del tacto al con-tacto despliega la emergencia de un cuerpo/alma para el otro: templo al servicio de una comunidad universitaria que alberga en hospitalidad a estudiantes y maestros, para proyectarse en aproximación trascendente a un otro con historia mal llamado *paciente*. El descentramiento del yo terapeuta invita a pensarse en relación vital de entrega y servicio a una humanidad que aún necesita vestirse de piel, esta idea resume lo comprendido en el presente estudio.

Notas

1. Entendida la *educación* como “una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que —como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad— sólo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta” (Vasco *et al.*, 2008:110).
2. Una mirada ético-epistemológica de las ciencias humanas y sociales, que permita entender a las personas en la alteridad de unas relaciones eminentemente éticas, sin socavar y horadar las ciencias en sus pretensiones de veracidad, racionalidad y honestidad intelectual (Aguirre y Jaramillo, 2013; Jaramillo, 2014).
3. Cuando hacemos referencia al concepto de *paciente*, nos distanciamos de una mirada anatómico-funcional; por el contrario, asumimos aquél desde una noción social, espiritual; es decir, desde un proceso de humanización. En otras palabras, legitimar al paciente como sujeto de derechos (de bienestar y desarrollo) y no como usuario (*target*) de un servicio asistencial (Jaramillo *et al.*, 2004).
4. Van Manen establece la relación estrecha que existe entre el término *tacto* y *contacto*. El papel del tacto en su relación con la vida tiene que ver con cualidades, habilidades y competencias, reflexiones que le otorgan al tacto horizontes de significación.
5. El significado del término *con*, usado como prefijo, expresa tacto con el otro o tacto en compañía.
6. La asignatura “Masokinesioterapia” está ubicada en VI semestre del plan de estudios vigente del Programa de Fisioterapia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca; este espacio académico tiene como propósito la enseñanza y aprendizaje de estrategias de masaje y ejercicio terapéutico. Es de anotar que es uno de los primeros escenarios formativos donde los estudiantes interactúan piel a piel entre ellos, prácticas que requieren de la confianza adquirida en semestres anteriores y preámbulo para que, a partir de VII semestre, interactúen y entren en contacto con pacientes “reales” que asisten a los escenarios de práctica.
7. En la Ley 1164 del 2007 se dictan disposiciones en materia del talento humano en salud, y se define *competencia* como: “[...] una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto determinado. Esta situación se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que se expresan en el ser, saber, el hacer y el saber-hacer” (Ascofi, 2015: 6).
8. Codificación que corresponde al sistema de clasificación y procedimiento utilizado para la organización y análisis de los datos del estudio; por ejemplo, para el código (PF/DC8:35), PF significa *Procesos de Familiarización*; DC8 es el Diario de Campo seleccionado, y el número 35 la ubicación del relato.
9. Para los estudiantes que participaron en el estudio, un “paciente real” es aquella persona en la que pondrán en práctica el conocimiento y la habilidad adquirida de las diferentes estrategias terapéuticas aprendidas en la carrera. Para ellos, se es “paciente real” por padecer la enfermedad, la alteración, sentir el dolor y tener la sintomatología descrita en los libros y de la cual hablan los docentes en clase; sin embargo, desconocen que muchos de ellos, en medio de las clases, manifiestan haber tenido lesiones o traumas propios de lo que llaman un *paciente real*.
10. Para Maglio (2011), “paciente es la apócope de ‘padeciente’, el padecimiento, la experiencia social de lo vivido humano como enfermo... La relación médico-paciente, como toda relación humana, para que sea enriquecedora debe ser ‘osmótica’, de interfecundidad: el que enseña también aprende y el que aprende también enseña” (169).
11. Según Ascofi, “el fisioterapeuta es un profesional competente que ha desarrollado y actualiza las capacidades requeridas para ejercer su profesión de manera ética, autónoma y autorregulada, con el fin de prestar los servicios que la sociedad le demanda dentro del rango y fuero privativo de su quehacer profesional” (2015: 6).

Referencias bibliográficas

1. AGÁMEZ, Juliette y Bellazmin Arenas, 2005, “La enseñabilidad y la enseñanza de la fisioterapia como profesión”, en: Adriana Prieto, Sandra Naranjo y Lilia García (comps.), *Cuerpo y movimiento*, Bogotá, Universidad del Rosario, pp. 223-270.
2. AGUIRRE, Juan y Luis Jaramillo, 2013, “En el lugar del otro: posibilidades ético-epistemológicas para las ciencias humanas”, en: *Revista UDCA Actualidad y Divulgación Científica*, Vol. 16, No. 2, pp. 535-542.
3. ARISTIZÁBAL, Magnolia, María Eugenia Muñoz y Carlos Tosse, 2008, “Polifonías del paradigma de lo curricular: el gigante en el país de los liliputienses”, en: Magnolia Aristizábal (comp.), *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo Colombia 1960-1975*, Popayán, Colombia, pp. 47-83.
4. ASOCIACIÓN Colombiana de Fisioterapia (Ascofi), 2015, *Perfil profesional y competencias del fisioterapeuta en Colombia*, Bogotá, Asociación Colombiana de Fisioterapia/Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia/Colegio Colombiano de Fisioterapeutas/Asociación Colombiana de Estudiantes de Fisioterapia, disponible en: <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Perfil-profesional-competencias-Fisioterapeuta-Colombia.pdf>>.
5. BÁRCENA, Fernando, 2008, “Cuerpo, acontecimiento y educación”, en: Guillermo Hoyos Vásquez (ed.), *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta, pp. 251-265.
6. BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, 2014, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Madrid, Miño y Dávila.
7. BOHÓRQUEZ, Francisco, 2005, “El diálogo como encuentro: aproximaciones a la relación médico paciente”, en: Eugenia Trigo, Deibar Hurtado y Luis Guillermo Jaramillo, *Consentido*, Popayán, Universidad del Cauca, pp. 111-125.
8. CASTRO, Julia, 2011, “Aportes del ‘giro corporal’ a la construcción de una Pedagogía de lo Singular en la Educación Corporal”, en: Carmen García (ed.), *Hermenéutica de la educación corporal*, Medellín, Funámbulos, pp. 89-103.
9. CRESWELL, John, 2009, *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Los Angeles, Sage.
10. DÍAZ, Mario, 2014, “Currículum: debates actuales: trazos desde América Latina”, en: *Pedagogía y saberes*, No. 40, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 35-45.
11. EAGLETON, Terry, 2010, “La muerte de las universidades”, en: *The Guardian*, 19 de diciembre.
12. ESCOBAR, Samuel, 1999, “La maravillosa narración de Dios”, en: Jorge Atencia, Samuel Escobar y John Stott, *Así leo la Biblia*, Barcelona, Certeza Unida.
13. GADAMER, George, 1993a, *Elogio de la teoría*, Barcelona, Península.
14. _____, 1993b, “El hombre y la mano en el actual proceso de civilización”, en: *Elogio de la teoría*, Barcelona, Península, pp. 123-131.
15. _____, 1996, “Teoría, técnica, práctica”, en: George Gadamer, *El estado oculto de la salud*, Barcelona, Gedisa, pp. 13-44.
16. GAOS, José, 1989, “La caricia”, en: *La filosofía de la filosofía*, Barcelona, Crítica, pp. 124-150.
17. JARAMILLO, Luis, 2014, “La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales”, en: *Nómadas*, No. 40, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 175-189.
18. JARAMILLO, Luis *et al.*, 2004, “Percepción del paciente y su relación comunicativa con el personal de la salud en el servicio de agudos del Hospital de Caldas, Manizales (Colombia)”, en: *Index de Enfermería*, Vol. 13, No. 46, Granada, noviembre, disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S11321296200400200006&lng=es&nrm=iso>.
19. JARAMILLO, Luis y Juan Aguirre, 2010, “Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética”, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, No. 1, julio-diciembre, pp. 175-188.
20. LAGO, Diana, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas y Nubia Agudelo, 2014, “Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010)”, en: Ángel Díaz-Barriga y José García (coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 105-151.
21. LE BRETON, David, 2011, *Adiós al cuerpo: una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*, México, La Cifra.
22. LERNER, Salomón, 2012, “El retorno al *ethos* universitario: la transformación de la Universidad en tiempos de transformación humana”, conferencia pronunciada el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: Filosofía en Diálogo, Santiago de Chile, noviembre 5-9.
23. LÉVINAS, Emmanuel, 1987, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.

24. _____, 2001a, *La realidad y su sombra, libertad y mandato, trascendencia y altura*, Madrid, Trotta.
25. _____, 2001b, *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pretextos.
26. _____, 2012, *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme.
27. MAGLIO, Francisco, 2011, *La dignidad del otro: puentes entre la biología y la biografía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
28. MARTÍNEZ-BOOM, Alberto, 2004, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona, Anthropos.
29. MERLEAU-PONTY, Maurice, 1957, *Fenomenología de la percepción*, México, Fondo de Cultura Económica.
30. PEDRAZA, Zandra, 2005, "Cuerpo y movimiento: sobre la reconciliación de la condición corpórea de la vida", en: Adriana Prieto, Sandra Naranjo y Lilia García (comps.), *Cuerpo y movimiento*, Bogotá, Universidad del Rosario, pp. 85-95.
31. REEDER, Harry, 2011, *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*, Bogotá, San Pablo.
32. RESTREPO, Bernardo, 2006, "Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18, No. 46, pp. 79-90.
33. VAN MANEN, Max, 1990, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Nueva York, State University of New York Press.
34. _____, 1998, *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós.
35. VASCO, Carlos Eduardo, Alberto Martínez-Boom y Eloísa Vasco, 2008, "Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica", en: Guillermo Hoyos (ed.), *Enciclopedia iberoamericana de filosofía: filosofía de la educación*, T. 29, Barcelona, Trotta, pp. 99-127.