



D

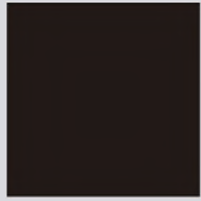


C

I

N

I



A



C

C

I

I

TALLER

La Educación Inicial

Ó

A

N

L



PROFESORADO Y LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INICIAL

Taller La Educación Inicial

(versión actualizada 2021)

PROF. ESP. NORMA ELENA BREGAGNOLO
COMPILADORA



LIBRIS

ESTE LIBRO PERTENECE A

.....

.....

APUNTES  HUMANIDADES



Taller la educación inicial / Mariela del Carmen Fogar ... [et al.]; compilado por Norma Elena Bregagnolo. - 1a edición para el alumno - Resistencia: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2021.
Libro digital, PDF - (Apuntes)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-656-185-7

1. Educación Inicial. 2. Infancia. 3. Jardín Maternal. I. Fogar, Mariela del Carmen. II. Bregagnolo, Norma Elena, comp.

CDD 372.218

Coordinación editorial: Natalia Passicot

Corrección: Irina Wandelow

Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez

© EUDENE. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2021.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reservados todos los derechos.

EUDENE

Córdoba 792 (CP 3400)
Corrientes, Argentina.
eudene@unne.edu.ar
www.eudene.unne.edu.ar

2. Sensibilidad y apertura en el ejercicio profesional: la educación como acto político, como acontecimiento y como encuentro

MARTA SUSANA BERTOLINI Y CLAUDIA ELCIRA GUILLÉN

LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO

Coincidimos con Diker (2010: s/d) cuando plantea que «la dimensión política de la educación se manifiesta claramente en la voluntad de regulación del cambio que todo acto educativo supone», y adherimos a Freire (1993: 107), quien afirma que toda práctica educativa se mueve entre límites «ideológicos, epistemológicos, políticos, culturales», así los procesos de formación están siempre atravesados por una dimensión o más que dimensión, una meta dimensión política que le otorga sentidos a las demás y que es necesario visibilizar (Bertolini, 2016). Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de política? Siguiendo a Rancière (1996: s/d): «La política [...] es la actividad que tiene por principio la igualdad, y el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad». Es posible solo en lo humano, porque se concreta en y con la palabra, y a partir de ella se compromete con la distribución de «lo común» a través de dos palabras que le son clave en este ámbito: «igualdad» y «libertad». La «política» existe cuando se interrumpen los efectos de los procesos de dominación y se da visibilidad «a los que no tienen parte». La política es propia de los sujetos o, más precisamente, de modos de subjetivación, entendiendo por tal a los modos de producirse en ámbitos de experiencia que no están preformados o prefigurados. Por otro lado, como señala Do Sousa Santos (2007: 27)

Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad.

El autor analiza cada uno de estos dos procesos que tienen que ver con la mercantilización de la Universidad y del conocimiento producido por ella, a los que suma la crisis de identidad provocada por la falta de un proyecto de nación que la sustente y es en esa dimensión donde ubicamos este trabajo, concretamente en los intersticios de los modos institucionales de hacer que han ido fortaleciéndose hacia adentro de la vida universitaria y que, desde nuestro punto de vista, cooperan con el fortalecimiento de la reproducción. Las palabras de los estudiantes no hacen más que ratificar lo que Gerez Ambertin (2009: 310) expone como políticas de desubjetivación:

Por otro lado, es preciso reconocer que, en tiempos de neo-capitalismo, el Mercado impone desvaríos de goce conminando a la ruptura del lazo social (único bastión del que puede advenir la reacción contra él). Los individuos gozan a solas con las «chucherías» que se los insta a consumir (o ser consumidos por ellas). Pocas cosas más manipulables que un consumidor. En esa manipulación reside el poder del Mercado. El discurso estilo capitalista tanto insta a la ruptura del lazo social como fuerza a las variedades de goce consumista que suelen desembocar en soledad, angustia y desculpabilización. En suma: empuje al sujeto civilizado a la parafernalia del circuito pulsional que produce el despojo de las formaciones del inconsciente y la devastación del lazo social. Arrastre hacia violencia y desubjetivación.

Frente a estas políticas de des-subjetivación, proponemos pensar la formación docente y la educación desde una perspectiva «estética», entendiendo los actos estéticos «como configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos del sentir e inducen formas nuevas de la subjetividad política» (Rancière, 2002: s/d). De aquí que no estamos pensando a la «estética como discurso autónomo determinante de un recorte autónomo de lo sensible», sino íntimamente vinculada a lo político:

La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo.

A partir de esta estética inicial puede plantearse la cuestión de las «prácticas estéticas», tal como la entendemos, es decir, las formas de visibilidad de las prácticas del arte, del lugar que ocupan y de lo que «hacen» con respecto a lo común. Las prácticas artísticas son «maneras de hacer» que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y las formas de su visibilidad. (Rancière, 2002: s/d)

Desde estas ideas pensamos «lo estético como la constitución de un mundo sensible común, la contribución a un hábitat común» (Frigerio, 2007: s/d), lo que implica comprenderla mucho más allá de «sensaciones formadoras del gusto para comprenderla como un modo de conocer, una manera de distribuir y de inscribir». No se trata de una «educación estética», sino, más vale, de una estética en los modos de entender la educación y la formación. Lo estético como posibilidad de producir formas de resistencia en los mismos planos en que los procesos de dominación se efectivizan:

Las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo sensible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos. (Rancière, 2002: s/d)

Modos de ocupación del mundo sensible para formar hombres y mujeres que puedan vivir en una comunidad política libre, habitar el mundo desde las experiencias estéticas tiene que ver con una sensibilidad especial que nos permite cuestionar, dudar, asumir el conflicto como parte del juego del pensar. Pensar que irrumpe en nuestras propias subjetividades desde la curiosidad, desde el asombro hacia el encuentro con lo diferente, con aquello con lo cual nos sentimos extraños, con todo lo que nos incomoda y nos desborda. Justamente, con la recepción en nuestro mundo de los que y de lo que no forma parte, no para asimilarlos a nuestros modos de ser, de pensar y de hacer, sino aceptando la invitación a animarnos a acceder a modos diferentes de ser, de pensar y de hacer.

EXPRESIÓN CORPORAL, CORPOREIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

Creemos que la expresión corporal-danza, en la construcción de la semiótica particular de lenguaje expresivo y disciplina artística, propone un modo diferente de ser, de pensar y de hacer, y que la diferencia se gesta en asumir que *somos en un cuerpo*. Dicho de otro modo, visualizar que la historia y la cultura que atraviesan la subjetividad humana están encarnadas en el cuerpo que lo constituye como sujeto social con historia, por lo que, a continuación, hablaremos brevemente de su alcance en el desarrollo de conciencia de corporeidad y la importancia de esta en la constitución de ciudadanía de alto impacto.

La historia de la concepción del cuerpo en la cultura occidental eurocentrista nos confronta a una visión dual del ser humano. *Mente sana en cuerpo sano* es un postulado que aún hoy rige como pauta que nos impulsa a pensar que «tenemos» un cuerpo. Cuerpo como posesión, como algo que debemos llevar con nosotros, por lo que, si no nos resulta aceptable, podemos modificarlo, dominarlo para que se transforme en aquella imagen que consideramos nos representa mejor. Porque un cuerpo esbelto, atlético, está vinculado al éxito y a la felicidad, y estos también son considerados bienes de consumo. «Esta especulación debe reflejar una situación vivida; quizá la del cuerpo como algo posiblemente enajenado, posiblemente enajenante, diversas formas de la dialéctica de la posesión que llevaron a proponer como salida al orgulloso ideal de independencia de la persona» (Calabria, 1992: 45).

Consideramos que la formación profesional universitaria debe anclarse en la formación de hombres y mujeres que van a desempeñar en la sociedad las profesiones elegidas, asumiendo que esto no solamente se construye con la trasmisión de contenidos disciplinares. Aquellos que eligen ser docentes tienen, además, la gran responsabilidad de potenciar o cercenar el poder que cada sujeto tiene en hacer uso de su soberanía, la que se inscribe en la corporeidad y que debería ejercitarse a lo largo de toda la escolaridad. Entendemos a



la corporeidad como una compleja trama en la que se entrecruzan diferentes dimensiones constitutivas de la identidad de cada persona; se la describe como la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer, donde el cuerpo es solo el vehículo para que la corporeidad se haga presente en el mundo y para el mundo que lo rodea. Dice Alfonso Espinal (2006) que el cuerpo es el medio por el que se manifiesta y desarrolla la corporeidad. Así, escuchar lo que el cuerpo dice es concebir la corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal.

Para Paredes (2003: 2), «el ser humano se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad [...] la epifanía (consecuencia) del ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrollamos la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico)». Eugenia Trigo (1999) habla de la corporalidad como expresión de lo humano, considerando que la persona se manifiesta a través y con su cuerpo, por lo que hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico (lo único que podría denominarse «cuerpo») para entender y comprender su corporeidad (su todo yo).

Esto es la corporeidad humana: pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso, de manera que podemos identificar a la corporeidad con la experiencia propiamente humana de vivir en un cuerpo. Alfonso Espinal (2006) agrega un elemento más a esta concepción, entiende a la corporeidad como la manifestación consciente o inconsciente de la constitución física del individuo, moldeada y reclamada en un determinado *contexto*. Entonces, la corporeidad se define en el encuentro de nuestros recursos físicos (de una estructura biológica capaz de moverse) con los mentales (razón, emoción y pensamiento) y los sociales (ánimo, voluntad y motivación). Así, la tríada de cuerpo, mente/emociones y socialización que conforma la corporeidad es lo que configura la personalidad, definiendo al sujeto como *ser humano*, siendo la cultura parte constitutiva de él. Porque es desde todo lo que somos en el cuerpo como establecemos ese intercambio que nos define como insertos, pertenecientes y constructores de un colectivo social y cultural.

Y debido a que el cuerpo encarna la historia (experiencias) con la que ha sido atravesado, entendemos que la educación sistematizada es uno de los mayores modos de asimilación del medioambiente. Aprendemos a *comportarnos socialmente* con el cuerpo, y este aprendizaje continúa durante toda nuestra vida. En esta trama, «los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a darle al cuerpo el relieve social que necesita, le ofrecen la posibilidad de construirse como actor a tiempo completo de la colectividad a la que pertenece» (Le Breton, 2008: s/d). De aquí la importancia que consideramos tiene *la conciencia de corporeidad*, a la que entendemos como el comprender que lo que somos como «sujetos» es resultado de «la historia que encarnamos» y no solo de lo que sabemos, creemos o pensamos.

La expresión corporal-danza implementa una técnica y metodología que es concebida como la columna vertebral de esta disciplina artística, la *sensopercepción*. Esta mediatiza la posibilidad de conexión con el mundo interior de cada sujeto, al mismo tiempo que lo dimensiona como individuo atravesado por la cultura y la historia de vida. Patricia Stokoe (cita en Kalmar y Gubbay, 2012: s/d), al referirse a ella, dice: «Una base de la Expresión Corporal es lo que he llamado sensopercepción: como momento en el proceso de conocimiento, es la



unidad de todo el funcionamiento expresivo biopsíquico y social del hombre». Así, al poner el cuerpo en movimiento desde el propio eje, se baila desde el centro de gravedad conectando el mundo interior con el exterior: desde la propioceptividad hacia el movimiento expresivo. El «bailar-se» potencia en el sujeto su conciencia de corporeidad.

De este modo, la expresión corporal-danza nace estableciendo un nuevo paradigma en el concepto de danza al recuperarla como lenguaje del hombre y la mujer. Roger Garaudy, en su libro *Danzar su vida* (1980), enfatiza de una manera sumamente poética el aspecto trascendental que el hombre conecta de sí a través de la nueva concepción de danza: «Danzar es, ante todo, establecer una relación activa entre el hombre y la naturaleza y participar del movimiento cósmico y del dominio sobre él [...] La danza vuelve a Dios presente y al hombre potente, es la presencia del espíritu en la carne». Al describir esta génesis profunda de la danza, Garaudy nos hace tomar conciencia de su significado como símbolo del acto de vivir y como fuente de toda cultura, porque desde el origen de las sociedades, por las danzas y por los cantos, el hombre se afirma como miembro de una comunidad que lo trasciende, ya que esta forma de danza mediatiza su constitución como sujeto social.

CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

A través de los muchos años de nuestro ejercicio como docentes universitarias, hemos podido observar que, en la mayoría de los casos, la formación superior omite concebir que el estudiante es un *sujeto* que encarna una cultura atravesada por una coyuntura personal y social. Como si aún no se asumiera en los hechos que «la posibilidad del conocimiento supone la conciencia y la libertad, del mismo modo que supone el cerebro y la dotación genética del ser humano» (Pérez Lindo, s/d)

Los lenguajes artísticos proponen caminos alternativos y variantes de una producción semiótica originada en la percepción y la emoción estética constituidas sobre lo «vividido que no es posible recordar» (Guido, 2008: 92). El sentimiento de verdad que provoca la obra de arte anclada en la realidad psíquica del artista y del espectador posibilita la superación del carácter autorreferencial y egocéntrico de ambos. «De este modo, el arte supera el carácter testimonial de una vida en particular y se expande como testimonio de lo humano, entendido como un universal» (*Ídem*, 2008: 91).

La expresión corporal-danza es una disciplina artística que estructura su condición de tal en cuestiones que son constitutivas del ser humano: la corporeidad, la espacialidad, la temporalidad, la creatividad y la comunicación, entendiendo a esta como aquello constituido a través de los vínculos intrarrelacionales e interrelacionales inscriptos en la historia de cada sujeto atravesada por su cultura, la que, en muchos aspectos, no puede desentenderse de poderes políticos y económicos hegemónicos. Esto genera que, al vivenciarla, el sujeto atraviese su multidimensionalidad; y la reflexión sobre el impacto de esas vivencias en su subjetividad posibilita la confrontación con quien cada uno *es* en su realidad de sujetos sociales encarnados y atravesados por su historia y su cultura. Con todo esto, ¿será posible sostener que la conciencia de corporeidad mediatiza la libertad del sujeto y de las



sociedades? La hipótesis que proponemos en este escrito dice que sí, que la conciencia de corporeidad brinda autonomía y autoafirmación, concibe individuos emancipados en y a través de las sociedades, ya que creemos que brindarles a los sujetos el espacio-tiempo para la reflexión (entendiéndola como resultado de la meditación y de la posibilidad de flexionarse sobre sí mismo) posibilita la *metacognición*, es decir, la capacidad de anticipar la conducta (propia y ajena) a partir de percibir emociones y sentimientos. Es un hecho que en nuestras escuelas y universidades escasea esta práctica. Edgar Morín (1999) expone conceptos que resultan relevantes en esta disquisición:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él.

Desde la pedagogía de la liberación y en especial siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, el sujeto se va produciendo a través de la *praxis* en relaciones consigo mismo, con otros, con el mundo, pero siempre situado históricamente. De ahí la importancia de que los y las estudiantes puedan percibirse subjetivamente en la construcción de un nosotros plural y que contenga a todos y todas, movimiento que siempre comienza y se define en lo corporal:

Se trata de una apertura que, en su dimensión antropológica, es construida en el respeto por el cuerpo en relación con la conciencia, con la presencia; ni puro objeto, ni puro sujeto, pues es en la intersubjetividad que se da la producción subjetiva que acontece en la dimensión colectiva. Se puede decir que, en el proceso de formación de subjetividades democráticas, el sujeto es lo contingente, y lo trascendente es el (lo) colectivo (ver Freire, 2000), constituido en el atravesamiento de los planos personales, sociales, económicos, políticos, comunicacionales y afectivos. (Gadotti y otros, 2008: 149)

Sin embargo, esta percepción y este trabajo sobre el sí mismo y en la construcción del nosotros pone en cuestionamiento las propias historias de vida, ya que en ellas los cuerpos de cada quien son también producidos en relaciones de poder, en las que, por lo general, la finalidad fue generar cuerpos dóciles, disciplinados, como técnica más que eficaz de disciplinamiento corporal y, desde ahí, de las formas de pensar, de sentir, de hacer... Es decir, el «moldeamiento» en la constitución de subjetividades dóciles. Es a través del lenguaje —y en este caso más precisamente del lenguaje corporal propio del sujeto— que se abren y se sostienen las diversas formas desde las que cada uno y una pueden expresar sus potencialidades más ligadas a su condición humana. Hoy encaramos la formación docente desde un claro posicionamiento a favor de la construcción de ciudadanía y de prácticas pedagógicas democráticas, de resistencia a las políticas neoliberales y a sus estrategias de dominación como son el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En la tarea cotidiana, los procesos de formación y también los que tienen que ver con la educación de los niños y



niñas se producen en el lugar del «acontecimiento». Todo o cualquier acontecimiento supone sorpresa, la ocurrencia de algo que no hemos planeado o imaginado, lo inanticipable. Derrida sostiene que para que haya acontecimiento «es preciso que jamás sea predicho, programado, ni siquiera verdaderamente decidido». Pero como bien nos enseña Deleuze (s/d): «El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede, el puro expresado que nos hace señas y nos espera»; es lo que hacemos con lo que sucede lo que posibilita la emergencia del acontecimiento; es la posibilidad de alejarnos, al menos por un momento, de la «trivialidad cotidiana» para permitir que eso que sucede me afecte, me conmueva, me permita sentir, pensar cosas diferentes, emocionarme, reír o llorar ante lo que sucede y sucediéndome me permite la experiencia.

Acontecimiento y experiencia que solo sucede en el encuentro con uno mismo, con el otro, con el mundo, con la vida. Encuentros en los que nos autoricemos a dar lugar a la imaginación, a la creatividad, a la escucha atenta, a las palabras que nacen de lo más profundo de nuestros corazones; encuentros que den lugar a las preguntas, aún y más aún, a las sin respuestas, en definitiva, encuentros que nos permitan hacer lugar a lo humano desde lo humano. Larrosa (2009: s/d) dice: «Experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece..., no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición».

Acontecimiento, encuentro, experiencia que solamente son posibles desde la «presencia» que implica mucho más que el mero estar, que tiene que ver con un «estar» con todo mi cuerpo, como sostiene José María Toro (2005), con la mente y con el corazón, con mi respiración y en mi respiración, en mis posturas y en mis movimientos. Presencia que se requiere «abierta», «actuante», «que expresa y se expresa», que está de diversa manera conectada con lo que sucede, pero desde la propia interioridad.

Podríamos definir la interioridad como una característica de nuestra condición humana y como ámbito que alberga o desde el que tomamos conciencia de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, de nuestros sentimientos, sensaciones, emociones, querer, deseos, emociones, imaginaciones, recuerdos... y desde donde nos podemos apropiar y asumir dichas actividades internas. Es en la interioridad en la que resuena lo exterior, y es desde la interioridad que salimos hacia lo externo. (López González, 2013: s/d)

En definitiva, apostamos a una formación y a una educación de los niños y de las niñas que, desde la reflexión y acción sobre la propia corporeidad, imagine y permita otros modos de subjetividades, resistencias a las propuestas hegemónicas, desafíos a las mismas y que se constituyan en libertad, haciendo lugar a las diferencias y posibilitando, desde la incorporación de todos, un mundo más justo y digno de ser vivido para todos y todas...

BIBLIOGRAFÍA

- BERTOLINI, Marta (2016). «La formación docente como cuestión política». En Azcona, Laura Noemí; Garayo, Perla y Zucchini, Verónica (comp.) (2017). *Actas del III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas* (1ª ed.) Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Libro digital, epub. Disponible en <http://vinculacionytransferencia.unlpam.edu.ar/libro/i/?book=Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub>
- CALABRIA, Roberto (1992). «Bayerthal: el cuerpo vivido». *Topía Revista. Psicoanálisis, Sociedad y Cultura*, Año II, 6. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/revista/%C3%A9tica-psicoan%C3%A1lisis-y-sociedad>
- ESPINAL, Alfonso (2006). «La sociología del cuerpo». *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo>
- GADOTTI, Moacir; Gómez, Margarita; Mafra, Jason y Fernandes de Alencar, Anderson (comps.) (2008). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Clacso.
- FRIGERIO, Graciela y Diker, Gabriela (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- GARAUDY, Roger (1980). *Danzar su Vida*. Rio de Janeiro: Editorial Nova Fronteira.
- GEREZ AMBERTIN, Marta (2009). «Variantes de la soledad y la culpa en la clínica contemporánea». En el Segundo Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales (1ª ed.) Buenos Aires: Letra Viva.
- GUIDO, Raquel (2009). *Cuerpo, arte y percepción: aportes para repensar la sensopercepción como técnica de base de la expresión corporal*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte.
- KALMAR, Déborah y Gubbay, Marina (2012). *Sensopercepción*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/89255555/La-danza-debe-estar-al-alcance-de-todos-Patricia-Stokoe>
- LANDER, Edgardo (2000). «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico». En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p. 246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- LARROSA, Jorge. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- LE BRETON, David (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (2008). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MCLAREN, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. de Mercedes Vallejo-Gómez). Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- PAREDES, Jesús (2003). «Desde la corporeidad a la cultura». *Revista digital Efdedeportes*, 62. Buenos Aires, Argentina
- PÉREZ LINDO, Augusto (Sin fecha). *De la revolución cognitiva a la gestión del conocimiento*. Inédito.
- RANCIÈRE, Jacques (2002). *La división de lo sensible: estética y política*. Salamanca: Centro de arte de Salamanca.
- _____ (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- TORO, José María (2005). *Educación con Co razón*. Bilbao: Desclee.
- TRIGO, Eugenia (1999). «La corporeidad como expresión de lo humano». En el I Congreso Internacional de Motricidade Humana. Almad, Portugal. Disponible en <http://www.portalfitness.com.ar/Nota.aspx?i=7226&p=1>
- ZUBIRI, Xavier (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

