

El cuerpo del docente y la construcción de salud colectiva en el ámbito universitario¹

The Body of the Teacher and the Construction of Collective Health in the University Environment // O corpo do docente e a construção de saúde coletiva no âmbito universitário

Jhon Freddy Santos Gómez²

Fundación Universitaria María Cano, Medellín (Colombia)
Jhonfsantos.77@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8261-6981>



Angélica Patricia Peña Duanca³

Fundación Universitaria María Cano, Popayán (Colombia)
angelicapenaduanca@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-7400>

Fecha de recepción: 8 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2024

Cómo citar este artículo: Santos, J., Peña, A. (2025) El cuerpo del docente y la construcción de salud colectiva en el ámbito universitario, *Corpo Grañas Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 12(12), pp. 294-307.
DOI: <https://doi.org/10.14483/25909398.22459>

¹ **Artículo de investigación.** Algunas de las reflexiones de este estudio se compartieron en la conferencia “El cuerpo del docente y la construcción de salud colectiva, intersecciones con la innovación social” en el marco del XXVIII Congreso Nacional de Fisioterapia “El poder del movimiento: nuevas perspectivas para la fisioterapia” realizado en Colombia, en marzo de 2024.

Financiamiento: Investigación financiada por la Fundación Universitaria María Cano. Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de interés. Declaración de contribución: El autor 1 participó en la gestión del proyecto como investigador principal. Ambos autores participaron de la conceptualización de la investigación, el diseño metodológico, la curación de datos, el análisis de la información, así como la redacción del manuscrito. En conjunto, revisaron críticamente el artículo hasta la aprobación de la versión final para su publicación.

² Fisioterapeuta, MSc. en Salud Pública. Docente asistente e investigador en programa de Fisioterapia en Fundación Universitaria María Cano. Líneas de investigación: salud mental colectiva, salud pública, promoción de la salud, inclusión social. <https://orcid.org/0000-0001-8261-6981>

³ Fisioterapeuta, Mg. en Salud Mental Comunitaria. Docente auxiliar e investigadora en programa de Fisioterapia en Fundación Universitaria María Cano. Líneas de investigación: salud mental comunitaria, inclusión social. <https://orcid.org/0000-0002-5303-7400>

Resumen

La salud colectiva emerge en el aula entrelazando cuerpos, significados, experiencias, así como formas de ser y habitar. Esta investigación analizó la experiencia docente en fisioterapia, a través del cuerpo vivido, y su contribución a la salud colectiva en el ámbito universitario. Con un enfoque cualitativo y un diseño hermenéutico, el estudio exploró las vivencias corporales de 14 docentes de un programa académico de Colombia. La recolección de datos se realizó mediante cartografía social, entrevistas semiestructuradas y observación no participante en las aulas. Los resultados revelaron categorías como “imaginarios sociales y prácticas docentes”, “capacidades y dinámicas institucionales” y “comprensiones en la formación en salud”, destacando que las historias, las experiencias corporales en el aula y la influencia del entorno en los cuerpos son aspectos clave para la salud colectiva. En conclusión, el cuerpo del docente refleja vivencias académicas y permite reflexionar sobre su rol en el aula y la producción social de su salud.

Palabras clave

corporalidad, corporeidad, pedagogía, fisioterapia, salud colectiva.

Abstract

Collective health emerges in the classroom by intertwining bodies, meanings, and experiences, as well as ways of being and inhabiting. This research analyzed the teaching experience in physiotherapy through lived bodily experiences and their contribution to collective health in the university context. The study, employing a qualitative approach and hermeneutic design, explored the bodily experiences of 14 teachers in an university program in Colombia. Data were collected through social cartography, semi-structured interviews, and non-participant observation in classrooms. The results revealed categories such as ‘social imaginaries

and teaching practices,’ ‘institutional capacities and dynamics,’ and ‘understandings in health education.’ These findings highlighted personal stories, bodily experiences in the classroom, and the influence of the environment on teachers’ bodies, all of which play a crucial role in the collective health. In conclusion, the teacher’s body reflects academic experiences, allowing for reflection on their role in the classroom and the social production of health.

Keywords

corporality, corporeality, pedagogy, physiotherapy, collective health

Resumo

A saúde coletiva emerge na sala de aula entrelaçando corpos, significados, experiências, bem como formas de ser e habitar. Esta pesquisa analisou a experiência docente em fisioterapia através do corpo vivido e sua contribuição para a saúde coletiva no âmbito universitário. O estudo, com foco qualitativo e design hermenêutico, explorou as vivências corporais de 14 professores de um programa acadêmico na Colômbia. A coleta de dados foi realizada por meio de cartografia social, entrevistas semiestructuradas e observação não participante nas salas de aula. Os resultados revelaram categorias como “imaginários sociais e práticas docentes”, “capacidades e dinâmicas institucionais” e “compreensões na formação em saúde”, destacando histórias, experiências corporais na sala de aula e a influência do ambiente nos corpos, sendo fundamental para a saúde coletiva. Em conclusão, o corpo do professor reflete vivências acadêmicas, permitindo refletir sobre seu papel na sala de aula e na produção social da saúde.

Palavras-chave

Corporalidade, corporeidade, pedagogia, fisioterapia, saúde coletiva

Introducción

En el campo de la Salud colectiva, se considera la vida como un proceso colectivo, histórico y contradictorio, en el que lo social se subordina a lo biológico. Así, vivir, enfermar, recuperarse y morir son producto de la forma en que la sociedad está organizada (Breihl, 2010). Este campo académico no escapa de dichos fenómenos. Al pertenecer tanto al sector de la salud como al de la educación, estas reflexiones adquieren una mayor profundidad (Rodríguez, & Betancurth-Loaiza, 2020).

En el ámbito universitario, la pregunta por la educación corporeizada permite aproximaciones a la salud, pues reconoce las subjetividades y prácticas vinculadas al relacionamiento con otros y el entorno, fundamentando así emociones y disposiciones corporales que migran a pedagogías sensibles (Castro et al., 2019; Planella, 2017). Asimismo, el reconocimiento del cuerpo del profesor como actor social trasciende los procesos de mediación de la enseñanza, promoviendo la formación encarnándola y transformándola desde la relación corporal con sus estudiantes, como un vínculo que le ata al mundo por medio de la experiencia de "quien ve y lo visto, entre quien toca y lo tocado, entre quien habla y lo hablado" (Gamboa, 2018, p. 383).

De esta manera, a través del cuerpo y el movimiento se expresan historias, valores y experiencias vividas por los sujetos, entendiendo que los procesos de salud de individuos y colectivos se configuran en la expresión del movimiento humano. Así, la vivencia del cuerpo es un elemento esencial en la representación de las realidades y los diferentes símbolos experimentados se enmarcan en la cotidianidad. El aula se convierte en un espacio clave para dicha emergencia y un dinamizador en las relaciones de poder que configuran en la educación un hito para el desarrollo humano. En este espacio, los do-

centes son actores cruciales (Baltazar, 2019; Rodríguez & Betancurth-Loaiza, 2020). Por todo lo anterior, siendo en la fisioterapia el movimiento corporal humano su objeto disciplinar, resulta clave trasladar dicho análisis a sus procesos de formación; así pues, el propósito de la presente investigación fue analizar la experiencia de la docencia en fisioterapia a través del cuerpo vivido y sus aportes en la construcción de la salud colectiva en el ámbito universitario.

Método

La metodología se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño hermenéutico (Martínez, 2006). En el estudio, participaron catorce docentes de una institución de educación superior en Colombia pertenecientes a dos sedes que desarrollan actividades de docencia directa en el programa de fisioterapia. Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. La recolección de la información se dio a partir de un taller interactivo de cartografía social. Adicionalmente, se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas, las cuales se complementaron con la observación no participante en el aula de 14 sesiones de clase durante el primer semestre del año 2023.

Análisis de la información

Posterior a las interacciones con los participantes, se transcribieron las grabaciones, las cuales fueron codificadas alfanuméricamente para salvaguardar la confidencialidad. Para el análisis de contenido, se identificaron las unidades de sentido y contexto, que se sintetizaron en una matriz. A continuación, se realizó una codificación a partir de la presencia, frecuencia, intensidad y contingencia de las unidades de análisis (Figura 1). Con

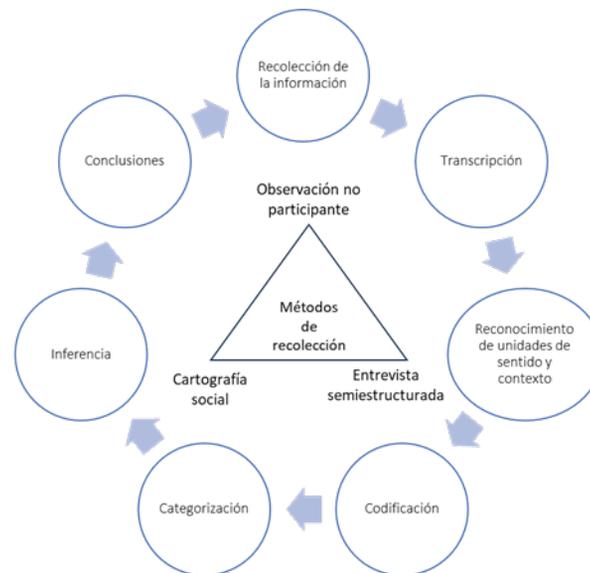


Figura 1. Estrategia metodológica

estos datos, se procedió a realizar la asociación de las categorías emergentes que dieron cuenta de la experiencia encarnada (Campos & Mújica, 2008).

Consideraciones éticas

La investigación fue categorizada sin riesgo, ajustándose a los principios éticos y científicos de la resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 1993), así como la Declaración de Helsinki en la que no se configuró intervención alguna de tipo experimental (Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia, 2013). La participación de los actores en el estudio se realizó bajo consentimiento informado y

la condición de voluntad, respetando la autodeterminación, autonomía y privacidad de la información.

Resultados

En términos generales, participaron siete hombres y nueve mujeres, quienes provenían de diversas áreas de experticia y formaciones en fisioterapia establecidas por la institución. La muestra resultó ser representativa, en términos cualitativos, de la planta docente de la institución.

Después de la triangulación de métodos y datos, emergieron 3 categorías principales denominadas: "Imaginar los sociales y prácticas en la docencia", "Capacidades y dinámicas institucionales", "Comprensiones en la for-

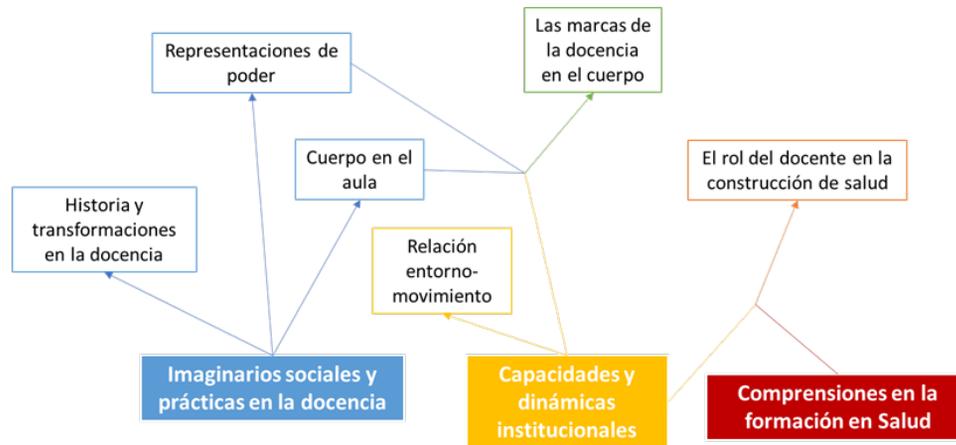


Figura 2. Red de categorías emergentes

mación en salud”, con sus respectivas subcategorías y vínculos entre ellas, dando forma a una red de datos. A continuación, se presenta el mapeo de categorías (Figura 2), posteriormente su análisis.

1. Comprensiones en la formación en salud

Las concepciones abarcan los conocimientos, los paradigmas, las experiencias, el nivel de formación y los referentes particulares que poseen los docentes, los cuales se hacen evidentes en la interacción. Estos actores se convierten en replicadores de postulados relacionados con la salud, la sociedad, el cuerpo el movimiento y las diferentes formas de “deber” ser de la sociedad. En esta categoría, se incluye el reconocimiento del rol profesional en la sociedad (Simarra-Obeso, & Cuartas-López,

2017). Frente a los significados de la salud colectiva, por un lado, los docentes ubican concepciones ligadas al bienestar colectivo desde la suma de condiciones individuales; por otro lado, aparecen esfuerzos para luchar contra las inequidades y la mejora de la calidad de vida de las personas inmersas en lo comunitario.

"El cuerpo juega un papel muy importante... cuando estudian fisioterapia uno ve que pueden ser más difícil los logros psicomotrices en términos de habilidades en el desarrollo profesional para las personas que, de pronto, no están tan conectadas con su cuerpo, no hacen actividad física o no tienen ninguna vivencia que permita desarrollar esas habilidades corporales más allá de lo que aprendes simplemente en el aula; es decir, creo yo que para un fisioterapeuta es importante que su

cuerpo esté bien llevado, digamos en términos de salud, de capacidades físicas porque finalmente en el ejercicio profesional pues se requiere muchísimo." (P5M)

Con respecto al cuerpo y su relación con la salud colectiva, se observa una inclinación hacia paradigmas biologicistas. Se reconoce que el bienestar parte de un cuerpo "sano", haciendo énfasis en la necesidad de las prácticas de autocuidado, en donde el movimiento es el eje central del mismo y la práctica de actividad física se convierte en un imperativo para ejercer la profesión. De igual manera, se destaca el cuerpo como medio de aprendizaje y la necesidad de la experiencia corporal para la garantía del aprendizaje.

2. Imaginarios sociales y prácticas en la docencia

Los imaginarios sociales se constituyen como esquemas que sirven como herramientas para interpretar y conocer la realidad social ligada a condiciones sociohistóricas de los individuos y los colectivos (García, 2019). En esta categoría emergente, el docente es representado como una guía en el camino que acompaña el proceso de transcendencia del otro, este ejercicio es considerado como una la oportunidad de compartir el saber, estando en un continuo aprendizaje que le permite estar a la vanguardia respondiendo a diferentes retos constantemente, en comparación con el ejercicio profesional cotidiano.

"Es un modelo. Es una guía. Es una persona que escuchas. Es una persona que... te... abre la mente a un montón de posibilidades y cosas nuevas. Entonces, en esa conexión tan marcada, tan profunda, creo que las personas en la vida siempre van a recordar a alguno de sus docentes de cual-

quier ámbito, en-en ese, en esa experiencia pues claro que uno deja muchísima huella quiera o no quiera." (P5M)

Los participantes identifican que la docencia está marcada por una serie de estereotipos ligados a la posición del saber, lo cual se traduce en características en su forma de vestir, hablar y relacionarse que le permiten ser "un modelo a seguir". Esto transforma sus modos, costumbres y prácticas en donde su vinculación con el campo de la salud se debe ser referente y promover la "salud al máximo". En esta misma línea, al ejercicio de la docencia se le atribuye la incapacidad de improvisación o error, lo cual le impulsa a asumir una imagen de seguridad, supremo conocimiento y solvencia económica, no solo con los estudiantes en el aula, sino también ante sus núcleos más cercanos. Además, sobre su quehacer reposa la responsabilidad por el aprendizaje y por las huellas que este deja en la vida personal de sus estudiantes, lo cual en ocasiones se percibe como un "carga", ya que debe mantener el prestigio y la credibilidad.

2.1. Historias y transformaciones en la docencia

Las historias de vida se remiten a la narración profunda de experiencias en donde por medio del relato se revelan los acontecimientos que han sido importantes y que han generado impacto en la construcción de su subjetividad (Chárriez, 2012). Diversos elementos dotan de sentido los relatos de vida de los docentes, allí, el ejercicio de la docencia como punto de inflexión ha desencadenado retos y momentos únicos que les han mantenido en un aprendizaje constante.

Por otra parte, experiencias como el fallecimiento de los estudiantes, exposición a situaciones de acoso, la presencia de condiciones de salud o las situaciones deri-

vadas del estrés académico han permitido replantearse comportamientos como la rigidez, la presión ejercida sobre los estudiantes bajo el argumento del acercamiento al “mundo real” o como manifestaciones de autoridad, invitando a los docentes a buscar mayor flexibilidad y cambiar sus formas de acercamiento. No obstante, manifiestan no contar en ocasiones con los conocimientos para abordar dichas situaciones; por lo cual, ante las situaciones realizan la remisión a los programas institucionales, pero son críticos al reconocer que muchas veces dichas situaciones pasan desapercibidas.

"Sí, una vivencia negativa fue... el suicidio de una niña que precisamente acababa de pasar práctica clínica y perdió práctica clínica. Ella había rotado conmigo y con otro profesor y después de esa pérdida la niña decidió suicidarse. Por supuesto, digamos esa fue la gota que rebasó su vaso, porque detrás ella tenía una cantidad de problemas que después salieron a la luz... esa fue una experiencia que marcó, bastante" (P2P)

2.2. El cuerpo en el aula

El cuerpo es el lugar donde se accede a el mundo. En él, confluyen y se condicionan las experiencias y situaciones vividas, en donde el movimiento se constituye en una fuente inagotable de experiencias origen de conocimientos y afectos que permiten la interacción con el mundo y se convierten un elemento fundamental en el proceso de formación, ya que a través de él se da el aprendizaje (Helguera, 2016).

El aula es entendida como un territorio en donde se evidencia el despliegue de cuerpo, en donde los estudiantes generan apropiación del él. En este espacio, también se encuentran elementos no cotidianos—como la presencia de extraños—los cuales generan reacciones

de incomodidad entre los estudiantes, ya que sienten que son continuamente evaluados y puestos a prueba. En ausencia del docente o en los momentos de pausa entre temas, se permite una disposición “relajada” o de descarga: “En un momento de la sesión la docente tuvo que salir del salón, apenas ella cruzó la puerta se modificó la disposición corporal, así como las interacciones entre estudiantes, se percibió el “despliegue” del cuerpo y las conversaciones espontáneas” (ONP4M).

Sumado a lo anterior, en el aula los participantes se definen a sí mismos como “cinéticos” y manifiestan que su cuerpo es el elemento principal para ejecutar la clase. Así pues, el salón de clase es el escenario y el cuerpo es el protagonista en donde el docente regula la interacción entre los actores permitiéndola, castigándola o prohibiéndola, además de ser el encargado de liderar los espacios y la disposición de los cuerpos en el aula.

2.3. Representaciones de poder

En el contexto educativo, las cuestiones relativas al poder se constituyen como fenómeno social e intersubjetivo, que implica a los sujetos y abordándolos en sus múltiples relaciones y determinaciones, a partir de lo político, económico, cultural, etc. Así pues, el ejercicio del poder radica en conducir o guiar la posibilidad de conducta y disponer la posible consecuencia, con la intersubjetividad como el “telón de fondo” de cualquier acción social. Frente a lo anterior, es importante denotar la representación del concepto de poder desde el lenguaje, incluso antes de figurar como un objeto o expresarse en la potencia de un sujeto (Santillana, 2005).

"Con la imposición de actos de disciplina, me refiero a tratar siempre de ser puntuales, de exigir puntualidad, lograr que los estudiantes por medio del ejemplo, por simple gestos o simples llama-

dos de atención, estén atentos... o sea, que no se vuelva una pelea eterna: "¡Muchachos, silencio!" porque los muchachos, cuando quieren molestar, molestan." (P2P)

Las contribuciones en el marco de esta categoría se centraron en tres aspectos. El primero se refiere a "las reglas para ejercer el poder", donde se hace explícito el rol del docente en la configuración de las dinámicas al interior del aula. Esto incluye el uso del lenguaje—tanto verbal como corporal—el diseño de las actividades y medios evaluativos, la organización del espacio y los cuerpos—disposición corporal en el aula—así como la democratización en la toma de decisiones. El segundo aspecto, relacionado con el ejercicio de la autoridad, acentúa una verticalidad entre docente y estudiantes, ya sea por los imaginarios sociales sobre el rol, o mediante la imposición de actos de disciplina en el aula. En relación con el tercer aspecto, emergen formas de ejercer el poder desde la enseñanza basadas en la horizontalidad de las formas de relacionamiento, destacando prácticas preponderantes como la escucha y el diálogo en función del rescate del sujeto y su participación.

2.4. Marcas de la docencia en el cuerpo

Las marcas corporales "indican el registro carnal, sensible y emocional de afectación de la experiencia en el docente en un contexto y situación determinada" (Villalba, 2016, p.63). Esta categoría permite evidenciar las huellas que la interacción y los diferentes sucesos en el ámbito universitario inscriben en el cuerpo del docente como producto de la interacción vivida (Villalba, 2016). Se trata en últimas de un cuerpo que ha sido marcado por estudiantes, compañeros y el espacio en donde desarrolla su labor. Al respecto, se manifestaron sentimientos de satisfacción frente al logro de los objetivos de aprendizaje trazados con los estudiantes, así como

motivación frente a las retroalimentaciones positivas, las cuales son percibidas en el cuerpo como "descargas de adrenalina".

"Desde el área o lo que yo enseño, puedo ligarlo a sensaciones en mi cuerpo, por ejemplo, que... se me paren los pelitos... que se sienta una descarga de adrenalina cuando se habla de un tema que me apasiona y que ellos definitivamente entienden o que también veo que les apasione... lo he sentido a través—de respuestas somatosensoriales diría yo—." (P3M)

No obstante, "el desgaste", la "carga mental", la puesta excesiva de expectativas, las múltiples exigencias, les han comprometido en su esfera biopsicosocial. Todo lo anterior se ha manifestado en el padecimiento del síndrome de *burnout* y condiciones de salud ligadas al estrés crónico, siendo naturalizadas y consideradas como elementos del quehacer docente. Sobre esto, algunos manifestaron que la única manera de contrarrestar tales padecimientos es tomando posiciones que limiten su desgaste, renunciar a procesos y establecer horarios.

"Dentro de lo que hay en el aula, en la cotidianidad—la carga laboral—la interacción con los estudiantes se traduce en estrés, dolor de espalda; se traduce en que me vuelvo más torpe, se me olviden las cosas... Particularmente sí somatizo muchas cosas que pasan dentro del aula... O sea, lidiar con que obviamente muchas veces las cosas dentro del aula no salen como uno quiere". (CSM)

3. Capacidades y dinámicas institucionales

El concepto "capacidades institucionales" da cuenta del funcionamiento de las organizaciones y aporta elemen-

tos para el reconocimiento de los fenómenos que estas experimentan, considerando a sus actores, influencias, recursos e interdependencias. Esta comprensión ofrece una perspectiva más amplia sobre las instituciones, situando su cotidianidad, asuntos de interés y los mecanismos que establece para la toma de decisiones. Por otra parte, las dinámicas institucionales hacen referencia a las interacciones, roles y formas de operar del sistema. Cabe destacar que el análisis de esta categoría corresponde tanto al aparato organizacional y sus procesos, como al relacionamiento de sus actores (Rosas, 2019).

En esta categoría, las posibilidades de agenciamiento cursan entre asuntos estructurales cuyas representaciones pueden exceder a los sujetos, sus intenciones y prácticas, resaltando una forma de operar en las instituciones que condiciona diferentes procesos y se constituye en sí como una barrera frente a las posibilidades de transformación. De otro lado, se enuncian las capacidades en términos de recursos y provisionamiento de espacios para el cumplimiento de los fines misionales, en particular destacando la respuesta en torno de los fenómenos en salud, en las que se sitúa el bienestar estudiantil y su oferta de servicios como complemento a la vida universitaria; aquí destaca el alcance provisto en la identificación y activación de rutas, en las que el docente es más canalizador que beneficiario: “Siento que el ámbito universitario tiene muchas situaciones que a veces terminan como generando... pues no sé si enfermedad, si llamarlo enfermedad, pero sí generando como... dolores, sufrimientos en la comunidad” (P7M).

Por último, se enfatiza que las dinámicas en el ámbito universitario pueden reproducir dolores, sufrimiento y la enfermedad, siendo argumentado desde la crítica a las lógicas productivistas y la configuración tanto de espacios como de recursos, así como a las relaciones de

poder, toma de decisiones y capacidad de concertación entre actores.

3.1. El rol del docente en la construcción de salud

La construcción de la salud en los diferentes territorios debe comprender la diversidad de formas de ser, existir y encarnar la vida; requiere repensar el entorno y las poblaciones más que en la instrumentalidad, en el marco de procesos sociohistóricos y proyectos de liberación de los actores sociales (Molina, 2018). De esta manera, en términos de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la configuración del rol docente contextualiza y particulariza acciones que tengan como foco el encuentro entre sujetos con biografías y contextos históricos, políticos y culturales particulares (Águila & López, 2019). La salud, en este contexto, es interpelada en la construcción colectiva de sentires, así como en la discreción de las relaciones de poder, la configuración de oportunidades para el ejercicio de los derechos en conjunto con reivindicaciones para transformar los territorios (Rodríguez & Betancurth-Loaiza, 2020; Meinardi, 2021). Por lo anterior, la producción y dinamización de saberes puede constituirse como un camino hacia la organización comunitaria en salud, la construcción colectiva de los espacios y apuestas por “des-enfermar las identidades, des-localizar los espacios de cuidado y facilitar la organización de propuestas” que fundamenten la vida y participación social (Fernández & Serra, 2020, p.35).

“Es el recordar que muchas veces tuve personas frente a mí que quizás en primera instancia yo las notaba muy reacias, como muy apáticas, y el poder descubrir que detrás de esa persona que mostraba esa cara fuerte había corazones que estaban sufriendo y quizás pensando en no vivir... Yo siento que eso es lo que más me ha impactado,

el tener la oportunidad de ver más allá de un cerebro que viene a aprender a un ser humano que traía una herida." (P5P)

La configuración del rol del docente en la construcción de salud tuvo varios matices. En primer lugar, alojó las subjetividades e historias de vida en el aula para generar o reproducir determinadas maneras de afrontar la cotidianidad. En segundo lugar, se entendió la trascendencia del rol frente a la configuración del proyecto de sociedad, siendo la educación una herramienta emancipadora con capacidad de transformación social. En último lugar, se evidenció una cierta tensión del rol en términos de la coherencia e impacto del discurso con la práctica, particularmente, desde la vivencia del cuerpo y la salud, porque el imaginario social "ancla" hacia formas de ser y actuar conforme el objeto de conocimiento, a su vez, genera demandas sociales.

"Soy una convencida de que la educación es la mejor herramienta para liberarse y para transformar positivamente cualquier contexto, cualquiera... Uno transforma desde el individuo, porque sabe que va a salir a ser radar, radar en familia, radar en contexto, radar finalmente a nivel social." (P3P)

3.2. Relación entorno-movimiento

La salud como proceso de creación constante y producción subjetiva se desarrolla en los lugares habitados, su comprensión desde una perspectiva territorial permite el análisis de entornos físicos, sociales y actitudinales en los que se tejen procesos de apropiación para la vida y el bienestar (Molina, 2018). En el caso del aula, la expresión del movimiento o su ausencia gira en función de condiciones y características locativas, imaginarios sobre un "estatus académico formal", modelos acadé-

micistas con formas de relacionamiento que sitúan al estudiante exclusivamente como receptor de la información—como un sujeto pasivo—, recursos pedagógicos-didácticos limitados, así como la atomización de los aprendizajes desvinculados de la vivencia corporal (Learreta & Ruano, 2021).

"Me parecería muy diferente o algo menos agresivo con el cuerpo si fuera como en otras circunstancias, ¿cierto? Como si ellos también pudieran pararse, moverse por el espacio, hablar, pues, como que ese rol del estudiante pudiera ser como más libre, más tranquilo, porque la verdad si me parece y siempre me ha parecido como que, las clases así, eh, las cátedras, son un poquito agresivas para el cuerpo." (P7M)

Frente a la relación entorno—movimiento resaltan tres elementos. Primero, la producción social de la salud emerge, considerando las dimensiones físicas, sociales y actitudinales de los sujetos, cuando se hable de las posibilidades para el movimiento en el marco de los procesos de enseñanza—aprendizaje, así como de su conjunción. Segundo, dicho movimiento se puede ver afectado de acuerdo con los medios y mediaciones para que los sujetos se asuman libremente en el espacio, en el que el rol del estudiante debe trascender de lo pasivo. Tercero, la producción social de la salud emerge desde la existencia de posibilidades para la emergencia y producción de formas de relacionamiento que hagan frente a esas disposiciones instituidas.

Discusión

La complejidad de los procesos sociales, culturales, científicos y políticos de la época repercuten en diferentes niveles sobre la vida de los sujetos y sus procesos en salud, generando retos particulares. Es allí cuando la

salud colectiva procura comprender las formas en que la sociedad identifica sus necesidades y fenómenos en salud, busca su explicación y se organiza para afrontarlos. Así, se destacan intervenciones en diferentes planos, contemplando tanto la acción del Estado, como el compromiso de la sociedad para la configuración de territorios y poblaciones saludables (Muñoz, 2009).

Ahora bien, la comprensión de los procesos en salud colectiva en el escenario educativo implican, entre otros, el análisis de las experiencias subjetivas, las relaciones entre actores y las configuraciones territoriales bajo la luz de procesos históricos centrados en las relaciones sociales que impactan a los sujetos y colectivos, su visión del cuerpo y en las que su movimiento corporal. Más allá de ser receptáculo de las condiciones de vida es el lugar en el que los significados se inscriben, se construyen y reconfiguran (Molina-Achury, 2013). Es una interfaz entre el individuo y la sociedad, la expresión de una subjetividad que se encarna y, a su vez, refleja una relación de cuerpo-sujeto-cultura (Arévalo & Hidalgo, 2015).

El cuerpo en su carácter ontológico es mundo y habita al mundo, desde su experiencia en el mundo y expresión, funciona en clave de su individualidad, así como para exponerse en la comunidad; permite impregnar y redibujar sus experiencias para el encuentro del sentido del sí mismo y su comprensión en el mundo (Ferrada-Sullivan, 2019); reorganiza a su vez la estructura de nuevos pensamientos y experiencias, así como los modos de vida, siendo subsumidos en el proceso salud-enfermedad-cuidado (Breihl, 2010). Por su parte, visto como territorio, el cuerpo es en sí mismo un espacio que está en el mundo bajo expresiones de “resistencia” y resignificación. De esta manera, el vínculo entre el cuerpo y otras escalas genera una potente dialéctica entre nuestra existencia y las relaciones que la unen a los territo-

rios que habitamos (Britos-Castro & Zurbriggen, 2022).

Asumir el cuerpo y el movimiento corporal humano como expresión de los sujetos en un marco social permite entender su expresión dinámica y dialéctica en dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas propias de la naturaleza humana, permitiendo abordar a su vez la corporalidad y corporeidad (Escribano, 2003). En este caso, desde el escenario educativo, dentro de los procesos de conciencia de sí y de los otros como base para la construcción de autonomía, se promueve el desarrollo humano integral, la construcción de identidades y el fortalecimiento de la vivencia en contextos sociales, espaciales, económicos, culturales y políticos dados desde esa relación dialéctica entre cuerpo-mente, lo biológico-social, el sujeto-sociedad (Molina-Achury, 2002).

Conclusiones

El cuerpo vivido encarna el mundo académico, pues es producto de la interacción entre los diferentes actores que se encuentran inmersos en el ámbito universitario. Este deja huellas que invitan al docente a transformar su subjetividad y dar paso nuevas construcciones mediadas por las experiencias previas y su historia de vida. En este caso, existen vivencias con gran satisfacción y reconocimiento que dotan de sentido la labor, pero que también favorecen la adopción de formas que atentan contra la salud individual y colectiva, instaurando imaginarios normalizados sobre el ejercicio docente, movilizados en múltiples ocasiones por las capacidades y dinámicas institucionales.

Por su parte, la configuración del rol docente y la salud se ve interpelada en tanto dialoga con las capacidades y potencialidades de los sujetos frente al desarrollo humano, así como la configuración de sus territorios co-

tidianos, lo cual refuerza la producción y dinamización de saberes para la organización comunitaria en salud. Finalmente, las experiencias corporales con el entorno físico, social y actitudinal, en el que se dinamizan los procesos educativos, generan posibilidades de participación y apropiación para recrear formas propias y resistencias desde el cotidiano; en esencia, se habla de la configuración de subjetividades e intersubjetividades en la consecución de sus propósitos vitales.

Referencias

Águila, C; López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>

Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno”, *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2) pp. 162-179. <https://doi.org/10.14483/cp.v2i2.11162>

Baltazar, M. C. (2019). Expressão Corporal: educação somática e política. *Repertório*, 1(32). <https://doi.org/10.9771/r.v1i32.26583>

Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue2-fulltext-399>

Breihl, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Rev. Salud Colectiva*, 6(1):83-101. <https://doi.org/10.18294/sc.2010.359>

Britos-Castro, A. & Zurbriggen, S. (2022). Narrar(nos) desde el cuerpo territorio. Nuevos apuntes para un pensamiento situado y metodologías en contexto. *Ánfora*, 29(52), 43-70. <https://doi.org/10.30854/anf.v29.n52.2022.848>

Campos, M. M., & Mújica, L. A. (2008). El análisis de contenido: una forma de abordaje metodológico. *Laurus*; 14(27), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008.pdf>

Castro, J., Ciodaro, M., & Duran-Salvadó, N. Prácticas de re-existencia. (2019). Pedagogías corporales en la docencia universitaria”. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 24(80), 223-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100223&lng=es&tlng=es.

Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Escribano, M. (2003). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4, 91-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524862>

Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de Moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>

Gamboa, L. V. (2018). El cuerpo y el Otro en Merleau-Ponty y Lévinas. *Revista de Filosofía Aurora*, 30(50). <https://dx.doi.org/10.7213/1980-5934.30.050.AO02>

- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>
- Helguera, A. (2016). *El cuerpo y el movimiento en las aulas de Educación Infantil*. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/8608>
- Learreta, B. & Ruano, K. (2021). El cuerpo entra en la clase: Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje. En *Educación Hoy Estudios, Volumen 171*. Narcea Ediciones
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas Editorial. México.
- Meinardi, E. (2021). Educación en salud colectiva: un diálogo de saberes. *Revista de Educación en Biología*, 24(1). <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v24.n1.31971>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). Resolución no. 008430 de 1993 [internet]: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia. (2013). Declaración de Helsinki [internet]. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf
- Molina-Achury, N. (2002). La enseñanza de la Fisioterapia para el mundo del trabajo". En Molina N, Landinez
- N, Prieto A. *Fisioterapia en la Universidad Nacional de Colombia: Saberes y prácticas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Molina-Achury, N. (2013). Reflexiones para el abordaje de la salud, el cuerpo y el movimiento corporal en la escuela. *Rev. Fac. Med*, 61, 469-476. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363536017>
- Molina, A. (2018). Território, espaços e saúde: re-dimensionar o espaço em saúde pública. *Cad. Saúde Pública*, 34(1), e00075117. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00075117>
- Muñoz, N. (2009). Reflexiones sobre el cuidado de sí como categoría de análisis en salud. *Salud Colectiva*, 5(3), 391-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73111844007>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions Universitat Barcelona.
- Rodríguez, Nelly J., & Betancurth-Loaiza, Diana P. (2020). El educador de la salud en la salud pública. *Revista de Salud Pública*, 22(5). <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n5.87075>
- Rosas, A. (2019). Capacidad Institucional: Revisión del concepto y ejes de análisis. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal: DAAPGE*, 19(32), 81-107.
- Santillana-Andraca, Arturo. (2005). El poder y sus expresiones. *Andamios*, 1(2), 227-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870
- Simarra Obeso, R., & Cuartas López, L. del C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza". *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 198-216. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>

Villalba, R. (2015). *Corporrelatos del Yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/4765>