

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

¡Basta de poner el cuerpo: seamos corporeidades! Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí misma/o. Artículo de Sebastián Trueba. Praxis educativa, Vol. 27, No 2 mayo- agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-11. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270212>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



¡Basta de poner el cuerpo: seamos corporeidades! Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí misma/o

Enough of putting the body: let's be corporealities! Reflections about: corporeality, body and oneself

Chega de colocar o corpo: sejamos corporeidades! Reflexões sobre: corporeidade, corpo e si mesmo

Sebastián Trueba

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
sebastiantrueba@gmail.com
ORCID 0000-0003-0011-5468

Recibido: 2023-01-28 | **Revisado:** 2023-04-07 | **Aceptado:** 2023-04-17

Resumen

En el presente texto, abordaremos una serie de reflexiones acerca de las distancias y proximidades en las concepciones de cuerpo, corporeidad y sí misma/o, intentando llegar a delinear un posicionamiento sobre el tema.

Este trabajo no es un aporte a la fenomenología, ni siquiera es estrictamente deudor de ellaⁱ. Constituye apenas un intento incoherente/insurrecto/caótico/irreverente de expresar un posicionamiento singular y subjetivo que posee ramificaciones en espacios aparentemente alejados del campo académico y distantes entre sí, tales como: la baja tasa de finalización de tesis y tesinas en las carreras de posgrado, la activa resistencia a morir por parte del dualismo en el mundo académico, la formación de docentes, la dimensión ética de la evaluación y la vida misma.

Palabras clave: corporeidad; cuerpo; fenomenología; educación

Abstract

In this text we will address a series of reflections that explore the conceptions of body, corporeality and itself; trying to come up with a position on the subject.

This work is not a contribution to phenomenology, nor is it even strictly indebted to itⁱⁱ. It merely constitutes an incoherent/insurgent/chaotic/irreverent attempt to express a singular and subjective position that has ramifications in spaces apparently far from the academic field and distant from each other, such as: the low rate of completion of theses and dissertations in postgraduate courses, the active resistance to death by dualism in the academic world, teacher training, the ethical dimension of evaluation and life itself.

Keywords: corporeity; Body; phenomenology; education

Resumo

No presente texto, abordaremos uma série de reflexões sobre distâncias e proximidades nas concepções de corpo, corporeidade e de si, tentando chegar a traçar um posicionamento sobre o assunto. Este trabalho não é uma contribuição à fenomenologia, nem mesmo deve estritamente a ela. Constitui apenas uma tentativa incoerente/insurgente/caótica/irreverente de expressar uma posição singular e subjetiva que tem ramificações em espaços aparentemente distantes do campo acadêmico e distantes entre si, tais como: o baixo índice de conclusão de teses e dissertações na pós-graduação cursos, a resistência ativa à morte pelo dualismo no mundo acadêmico, a formação docente, a dimensão ética da avaliação e a própria vida.

Palavras-chave: corporeidade; corpo; fenomenologia; educação

El cuerpo no es, pues, un objeto. Por la misma razón, la consciencia que del mismo tengo no es un pensamiento, eso es, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara. Su unidad es siempre implícita y confusa. (...) Así pues soy mi cuerpo por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. Así la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al objeto del sujeto y al sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en realidad.
(Merleau Ponty, 1985, p. 215)

Genealogía de la obra

A partir de mi formación como profesor y licenciado en Educación Física, me encuentro familiarizado con los conceptos de corporeidad y motricidad, pero en una versión de estos que ha pasado por varios tamices previos. El filósofo portugués Manuel Sergio (1987, 1999) fue uno de los primeros en acercar las ideas de Merleau-Ponty al campo de la educación física; Jean Le Boulch (1981, 1997), quien junto a Lapierre y Aucouturier (1978, 1979) irrumpieron con la psicomotricidad con fuerza en esta área; y Pierre Parlebas (1988, 1990) con el desarrollo de la praxiología motriz, como así también Le Bretón (2002, 2010) y sus ensayos sobre el cuerpo se constituyeron en los principales referentes teóricos que acercaron, interpretaron e introdujeron a la corporeidad y a la motricidad en la educación física argentinaⁱⁱⁱ. A partir de su influencia, aparecieron artículos y tesis sobre estos temas en nuestro país; llegando, incluso, a materializarse en los tres ejes que atraviesan los diseños curriculares del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (2006, 2007 y 2008): corporeidad y motricidad, corporeidad y sociomotricidad, corporeidad y motricidad en el ambiente.

A sabiendas de sus raíces fenomenológicas, pero sin haber profundizado en ellas, es que he construido, a partir de varios textos disciplinares (Grasso, 2001, 2008; Gómez, 2002; Sassano, 2003; Gómez, 2004; Lesbegueris, 2020), una forma de entender la fenomenología, la corporeidad, el cuerpo y el sí misma/o.

Al comenzar mis estudios doctorales, me topé con un docente abiertamente fenomenológico y merleopontiano (si es que existe la palabra) que me llevó a contrastar mi construcción con las de la academia. Para mi sorpresa, eran muy cercanas. Pero no solo eso, desde ese momento, se me hizo cada vez más notorio el contraste con los resabios de dualismo que imperan en la academia y con la poca importancia dada a la afectación sensible en la educación. Actualmente, formo parte del cuerpo docente de un doctorado en educación^{iv} y percibo que las tensiones generadas por estas cuestiones son cada vez mayores, por lo que necesito escribir este manifiesto corpóreo, es decir, necesito explicitar mi posicionamiento. Claro está que este texto refleja parte de lo interpretado en este momento, pero es muy probable que mute y se transforme tanto como lo haga yo.

La idea principal que hizo surgir estas reflexiones es que no puede producirse un aprendizaje (una transformación) sin un fenómeno corpóreo asociado. Es decir, que todo aprendizaje se siente en el cuerpo; nuestra corporeidad acusa recibo de este (consciente o inconscientemente). En el caso de no sentirse nada (corporalmente), es porque nada sucedió en realidad.

Desde una perspectiva educativa, sería conveniente que toda enseñanza facilitara esa sensación corpórea de aprendizaje. De aquí, infiero ciertos vínculos con una visión humanista de la enseñanza, pero humanista en un sentido ampliado, en lo que Braidotti (2015) podría denominar posthumanismo y otras/os autoras/es lo harían de otras maneras. Aquí, no se trata de la palabra utilizada, sino de lo importante de descomponer/derribar/resquebrajar estructuras, límites, definiciones y *corsets* que nos alienan y nos alejan de las/os otras/os que somos nosotras/os.

En esta primera parte más conceptual, haré referencia constante a “Fenomenología de la percepción” para pasar, luego, a un par de obras de Candelero, quien fuera el docente merlopontiano mencionado anteriormente; y, por último, se abrirá la discusión a diferentes espacios en los que estas ideas resuenan con urgencia.

Primera parte: soporte fenoménico

La palabra es cuerpo

No puede decirse de la palabra ni que sea una “operación de la inteligencia” ni que sea un “fenómeno motor”: es por entero motricidad y por entero inteligencia.
(Merleau-Ponty, 1985, p. 211)

Al comprenderse una/o misma/o como un ser corporal, se empieza a entender la relación estrecha y casi simbiótica entre diversas estructuras que, habitualmente, pensamos como independientes del ser. Tal es el caso de las palabras y las ideas, que no solemos asociarlas a lo corporal, sin embargo, mantienen un vínculo estrecho. Merleau-Ponty (1985) plantea que “la denominación de los objetos no viene luego del reconocimiento, es el mismísimo reconocimiento” (p. 194) y agrega que: “se da, pues, ya sea en el que escucha o lee, ya sea en el que habla o escribe, un pensamiento dentro de la palabra que el intelectualismo no sospecha” (p. 196).

De la misma manera que está el pensamiento dentro de la palabra, lo está en la corporeidad de quien lo piensa, lo constituye y lo construye (construye su identidad). Por lo tanto, la corporeidad se conmueve (mueve con) el pensamiento. “No necesito representarme el vocablo para saberlo y pronunciarlo. Basta que posea su esencia articular y sonora como una de las modulaciones, uno de los usos posibles del cuerpo” (Merleau-Ponty, 1985, p. 197).

La palabra es una posibilidad del cuerpo, las ideas son las palabras. Las ideas, al construirse, se hacen parte del cuerpo y se las siente, ergo, para que una idea se produzca, necesita palabras, cuerpo y sentimientos. La corporeidad indica que las ideas son corpóreas. No es necesario que haya pasos intermedios porque no se trata de diferentes cosas (representar/saber/pronunciar), son partes del ser, de una/o, de su equipaje, el que viene con una/o porque es parte de sí.

Merleau-Ponty (1985) constantemente refiere a estas cuestiones, por ejemplo, cuando sostiene que “el cuerpo convierte en vociferación cierta esencia motriz, despliega en panorama del pasado la antigua actitud que reanuda, proyecta, en fin, en movimiento efectivo, una intención de movimiento porque es un poder de expresión natural” (p. 198) y, más adelante, ejemplifica: “yo no percibo la ira o la amenaza como un hecho psíquico oculto tras un gesto, leo la ira en el gesto, el gesto no me hace pensar en la ira, es la misma ira” (p. 200).

Se habla con palabras, pero también con el resto del cuerpo^v. Es imposible dividir a la palabra de la corporeidad y de la motricidad. Es decir, el movimiento en la expresión afecta a la expresión misma. La entonación de las palabras confiere diferente significado, dicha entonación se produce corporalmente con la musculatura que permite la exhalación del aire (diafragma y músculos intercostales), sumado al movimiento de las cuerdas vocales, la lengua y los labios; agregando, en simultáneo, la expresión facial y corporal/gestual.

El gesto (cuerpo) y la palabra (idea) son uno indivisible, por lo tanto, cada idea debe afectar corporalmente, y se la debe sentir (percibir sensorialmente en el cuerpo), es decir, en una/o misma/o, porque somos seres corporales.

Cuerpo y sentimientos

Es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo las cosas.
(Merleau-Ponty, 1985, p. 203)

La educación es un proceso que se hace con el/la otro/a y no simplemente al otra/o, es necesario aclarar que, para educar, la relación afectiva y empática con el/la otro/a es indispensable. Por lo tanto, si se comprende a la corporeidad como una totalidad, se puede comprender el estrecho vínculo entre los cuerpos, los sentimientos y el acto educativo.

No basta que dos sujetos conscientes tengan los mismos órganos y el mismo sistema nervioso para que las mismas emociones se den, en todos ellos, los mismos signos. Lo que importa es la manera en la que ellos utilizan su cuerpo, es la puesta en forma simultánea de su cuerpo y de su mundo en la emoción. (Merleau-Ponty, 1985, p. 206)

En este sentido, la emoción es el elemento clave en función de que es la puerta de entrada al conocimiento. Pero, al mismo tiempo, es lo que vincula al ser con el arte.

La experiencia artística y la experiencia educativa son totalmente análogas, tal como lo expresara Sarason (2002) en su libro *La enseñanza como arte de representación*, en el que analiza en términos teatrales a la clase, y, de allí, deviene en análisis didáctico.

Arte y educación

Que la inspiración no consiste en actividad o trabajo subjetivo, sino en la acción de un otro que se (nos) ha dado a sí mismo, interior y previamente. La inspiración es una alteración (alter-acción: la acción del otro), no una apropiación -no es cosa que decido, no elijo en qué inspirarme; se trata de “opción” que el otro me da a mí.
(Candelero, 2013, p. 12)

Aquí, la inspiración y el aprendizaje pueden utilizarse como sinónimos, porque esta inspiración es el aprendizaje mismo, pero expresado, exclusivamente, en función de lo artístico. Sin embargo, podría extenderse eso mismo a toda experiencia educativa. Es decir, que el aprendizaje no puede darse sobre cualquier cosa que no tenga ninguna relación con una/o, sino que se encuentra dentro de, lo que en términos vigotskianos (Kohl de Oliveira, 2016) se denomina su zona de desarrollo próximo, la cual es mediada por la relación entre las/os otras/os y una/o. Del mismo modo que podría pensarse como aprendizaje significativo desde un posicionamiento ausubeliano (Ausubel, 1973):

Por sobre su propio cuerpo. Lejos queda toda intención o propuesta de incluirle. No se le entiende, porque no se le atiende sensiblemente —en consecuencia no dice, no indica—. El cuerpo biológico, viviente, que entre otras cosas es orgánico, se *re-organiza* según un hombre que le es foráneo, y a partir de esas ideas que no le son propias, que no son suyas. El individuo se *media* en su saber corpóreo a través de la medicina, a la medicina en la biología, y está en la química... (Candelero, 2010, p. 202)

El proceso educativo involucra al ser de la misma manera que la obra artística o, mejor dicho, la obra artística involucra al ser en un proceso educativo. Cada vez que una/o se inspira ante una obra de arte, una/o aprende algo de la obra, de sí mismo/a o del mundo: “No estamos pensando la educación como adición, y menos aún, como ‘aporte de ideas’ (capacitación). Aquí

Educación remite a Metamorfosis Constituyente. Algo es ‘educativo’ cuando *hace estructura*—no solo física, sino también psíquica—; cuando *crea estructura orgánica*” (Candelerero, 2013, p. 14).

En un ejemplo no vinculado al arte, el autor ejemplifica la forma en que el entorno nos educa, es decir, nos modifica, nos constituye:

La obra hace..., hace hacer..., y en ello modifica... ¡Pero la modificación del organismo no es solo somática! El psiquismo de un pastor de cabras de montaña lleva el ritmo de las cabras y las piedras—para nosotros ciudadanos, naturalmente “muy lento”. El pastor habita cabras, que lo “caprifican”: *mora* en ellas—y son ellas con su cadencia vital las que lo “demoran”. Nosotros..., por nuestra parte, habitamos artefactos de velocidades inorgánicas y de sitios polares. Nosotros...: esquizoides y frenéticos habitantes. (Candelerero, 2013, p. 9)

En este sentido, Michel Faraday (citado por Candelerero) expresa que hay una relación directa entre el aprendizaje y la corporeidad, entre el arte, la educación y los sentimientos: “Y es que toda obra tiene cuerpo..., pero además es portadora de saber—en el modo de estructura/ejercicio. Los cuerpos—*habitantes*—CUMPLEN las estructuras, y se ‘disciplinan’ y ‘afectan’; las conciencias solo saben, lo que sus cuerpos ya han cumplido” (Faraday, citado por Candelerero, 2013, p. 15).

Para ejemplificar el vínculo denunciado a lo largo del texto, se propone un ejercicio en el que se retomará la analogía entre la obra cinematográfica y la educación. A continuación, se transcribirá un párrafo de un texto de Candelerero en el que el autor hace referencia a la obra de arte, pero lo intervine cambiándole las palabras que refieren a lo artístico por otras referidas a lo educativo (clase áulica). En el texto original, se describe fenoménicamente lo que sucede al ver una película en un cine, mientras que, en el texto actual (modificado), queda descripto lo sucedido en el aula.

Entramos a *una clase*^{vi}. Desde una perspectiva visual, el vínculo es apenas con *el/la docente y el pizarrón*, pero en una observación del contacto... El cuerpo se asienta en *el banco*, y se olvida de sí mismo; se apagan las luces, y desaparecen ahora también los cuerpos ajenos; *el aula/pizarra* es amplia, las imágenes se saltan de su sitio y los sonidos abordan...: *la clase* entonces deviene escénico -y nos incorpora. (Hay algo de onírico en la propuesta/montaje cinematográfica—sin duda—; por lo tanto, como en los sueños, el cognosciente protagoniza) Ahora, in corpore, habitamos *la clase*. “Fuimos a *la escuela...*”, pero en realidad sería más adecuado decir que “participamos de un evento *educativo*”. Lo hemos visto, aunque, primariamente, nos estuvo tocando.

El hábitat (ya no hablamos de *sillas* sino de *una clase*) no fue cosa que hemos visto—pasamos a pertenecerle, y corporalmente... *la clase* es corpórea. No sólida, pero su fenoménica—imágenes, sonidos, vibraciones—no necesita ser pétreo. *La clase* no requiere ser sólida arquitectura para inducir sensiblemente: toca, lleva, desplaza, obtura, eleva tan contundentemente como cualquier edificio escolar, o biblioteca, o catedral. (Candelerero, 2013, p. 9-10)

Con esto, se intenta manifestar la necesidad de ruptura de todo vestigio dualista en la educación, dando paso a una concepción de corporeidad que posibilite la constitución de lo educativo como un campo sensible y primordialmente entendible como una arquitectura fenoménica. Recuperando la metáfora de los multiversos tan utilizada en la física y en la industria cinematográfica, podríamos decir que, en lo educativo, es deseable habitar momentáneamente el universo corporeidad y deshabitar el universo binario y dualista (Trueba, 2022) en el que solemos estar inmersos.

Segunda parte: discusiones

Hasta aquí, se desarrolló la parte más conceptual del trabajo. En adelante, se plasman algunas de las discusiones/tensiones/rupturas/disidencias/descomposiciones surgidas al pensar este marco de referencia y confrontarlo con mis limitadas observaciones del campo de la investigación narrativa, de la formación docente y de la academia.

Estertores de residuos dualistas

Nuestras historias y recorridos nos plantean ciertos límites en las posibilidades de imaginarnos el mundo y a nosotras/os mismas/os (Yedaide y Porta, 2017). Las interpretaciones que construimos, claramente, no pueden generalizarse, ni ser tomadas como verdades porque, justamente, parten de una singularidad restringida por la cultura, la historia familiar, la educación, etc. Por este motivo, se plasmarán preguntas y posibles respuestas, sabiendo que son provisorias e incompletas.

Hay frases que se escuchan habitualmente: “a tal cosa hay que ponerle el cuerpo”, “el cuerpo lo siente”, “esto lo tengo en mente”, “sácale el cuerpo al problema porque te tienes que cuidar”, “el cuerpo expresa”, etc. Todas estas frases y muchas otras mantienen una concepción dualista del ser humano. Acaso ¿puede sacarse el cuerpo?, ¿es algo externo a nosotras/os? ¿Por qué subsisten estas concepciones?

Una posible respuesta podría inferirse a partir de la tradición academicista, colonial, moderna, intelectualista, anticorporal, binaria y dualista que tomó al “cuerpo” como objeto de estudio, pecaminizándolo y degradándolo con el fin de santificar y elevar el valor de lo intelectual, lo teórico o lo espiritual.

Podría inferirse que, al degradar lo visible y palpable, elevando lo teórico y espiritual, se pudo operar con más facilidad sobre todas aquellas personas que no tenían las capacidades o posibilidades de abstraerse de lo concreto, de modo tal que también sirvió como técnica de disciplinamiento social. En este sentido, Silvia Federici (2010) plantea que “la primera máquina desarrollada por el capitalismo fue el cuerpo humano y no la máquina de vapor, ni tampoco el reloj” (p. 201).

Como explicó Ariel Scher (2006), hay un interés en perpetuar esta visión del cuerpo como un objeto externo o ajeno al ser humano: una deshumanización del cuerpo con fines periodísticos y comerciales. En otras palabras, para robustecer la visión capitalista de la vida que necesita de un cuerpo y no de una corporeidad.

En el mundo académico, la recuperación de lo corporal proviene, principalmente, del campo filosófico, aunque no se pueden negar los aportes de la psicología y el psicoanálisis. Sin embargo, los abordajes de estas disciplinas son un poco más lejanas que las de la filosofía para nuestro interés. Igualmente, no las descartamos por los lazos y ramificaciones que tienen en común. Por ejemplo, en el caso de Franz Brentano (1838-1917), personaje que pasa parcialmente desapercibido en la historia de la ciencia, pero que fue maestro de Sigmund Freud (psicoanálisis), Carl Stumpf (gestalt) y Edmund Husserl (fenomenología). Las tres líneas de pensamiento mantienen puntos en común debido a su origen en pensadores que tenían correlaciones temporales, espaciales, culturales y formativas.

Ahora bien, en el mundo académico, el dualismo ha pisado fuerte en el siglo XX y lo sigue haciendo aún. Pero no se pueden negar las férreas resistencias ofrecidas por los movimientos feministas, queer y descoloniales, especialmente en estas últimas décadas. También se sumaron voces de otros espacios, como el de las artes escénicas, los movimientos indigenistas y la educación física, entre otros.

A la filosofía, le interesa el cuerpo como un elemento de investigación, poniendo en tensión las ideas de diferentes pensadoras/es que lo han mencionado en sus obras, buscando aristas, fisuras, matices y contrapuntos, lo que posibilita que se hable de distintos cuerpos (vivido,

sentido, anhelado, máquina, objeto, portador de sentido, palabra, visible, invisible, corporeidad, corporalidad, corpósfera, etc.). En este trabajo, se elude intencionalmente entrar en esas discusiones, debido a que fomentan la fragmentación de los conceptos. De una idea abordada por diferentes autoras/es, se obtienen tantas concepciones como autoras/es lo abordaron. Aquí, vamos en el sentido contrario: el de un ser corporal que, por momentos, puede habitar la corporeidad y hacerla conciente, a pesar de que, en el resto del día, dicha corporeidad circule en lo profundo de nuestro ser, permitiendo la prevalencia del cuerpo y sabiéndonos seres corporales que habitamos un universo binario (Trueba, 2020). No negamos la posibilidad y la importancia del análisis de estas dimensiones para otras perspectivas, pero, en lo personal, son solo ruido, solo teórica.

En las ciencias humanas y sociales, es bastante frecuente que se den charlas y talleres en los que se objetiviza el cuerpo. Recordemos que el sujeto es “una conciencia encarnada” (Battan Horenstein, 2004, p. 23), por lo que la exacerbación del cuerpo como un objeto de estudio por sí mismo es una forma de mantener ese dualismo que reina aún en el mundo académico.

Es entendible que se trate más de una decisión política que epistemológica (aunque ambas vayan de la mano), debido a que el mundo universitario siempre se caracterizó por elevar lo teórico, mental, conceptual, en detrimento de lo corpóreo; y, en un intento de romper con esas lógicas dualistas, patriarcales, machistas y capitalistas, se enarbolan las banderas del cuerpo por sobre lo demás. Está claro que se trata de una forma de lucha necesaria, pero que, tarde o temprano, tiene que dar paso a una concepción de sí misma/o que no escinda lo corporal de cualquier otra parte de nuestra corporeidad.

Aquí, pregunto: ¿esto no podría constituir una de las razones por las que hay tan bajas tasas de finalización de tesis en las carreras de posgrado?^{vii} (Valarino, 2000; Wainerman y Matovich, 2015; Fernández Fastuca, 2018). ¿No influirá de alguna manera la escisión cuerpo-mente en este tipo de formación? Al elegir los temas de investigación, suelen primar cuestiones vinculadas a las posibilidades de desarrollarse en un grupo de investigación o de aportar algo en un campo poco explorado y, con el tiempo, algunas/os tesistas comienzan a odiar dichas investigaciones, lo que resulta en que se finalicen muy pocas. ¿No sería más sano involucrarse en temas y con personas que una/o disfrute? Se pueden observar vanos intentos de descorporeizar las investigaciones, intentando mantenerlas en una especie de ficción intelectual, objetiva y académica.

Por otro lado, ¿cómo puede afectar todo esto a la formación de docentes? Al plantear el binarismo teoría-práctica, estamos trasladando de alguna forma el dualismo cuerpo-mente. De alguna manera, todos los binarismos abonan a una simplificación que atenta contra una visión humana y compleja de la vida.

Las cátedras universitarias se constituyen, generalmente, por unos espacios denominados “teóricos” y otros llamados “prácticos”. ¿Por qué? En los institutos de formación docente, esto no sucede, pero hay materias teóricas y materias prácticas, lo que genera un resultado similar. ¿Cómo se pueden interrumpir estas lógicas?, ¿somos conscientes las/os docentes de esta situación?, ¿luchamos, resistimos o reproducimos el dualismo en la formación docente?

Si nos concebimos como seres corporales y entendemos a la motricidad como un aspecto perceptible de nuestra corporeidad, ¿por qué reforzamos indirectamente el dualismo cuerpo-mente?

Conclusiones provisionarias

Como fue planteado al comienzo del texto, este trabajo no pretende tensionar al campo de la fenomenología, pero sí aspira a interpelar, desde un posicionamiento fenomenológico, a aquellas/os docentes e investigadoras/es que creen que las personas son más importantes que la

teorías, que la docencia y la investigación tienen propósitos políticos que buscan intervenir el mundo para mejorarlo, y que el mundo académico puede constituirse en un espacio más humano y sensible que nos permita crecer colectivamente como personas y como sociedad.

Tras una primera parte que sostiene fenomenicamente el artículo, se desataron una serie de reflexiones y cuestionamientos que son solo la punta del ovillo, pero que sirven para marcar un rumbo. El desafío que se emprende es el de entender hasta qué punto continuamos reproduciendo concepciones no deseadas, comprender las consecuencias de estos hábitos e intervenir para que esto se modifique.

Todas/os partimos de una matriz individualista, capitalista y meritocrática contra la que luchamos en mayor o menor medida. El objetivo de este texto es sumar otra mirada a la cuestión e imaginar nuevos espacios de intervención.



ST, lapiceras sobre hojas. Romina Solange Finks

Notas

ⁱ A diferencia de Sara Ahmed (2019) con su *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*, que busca tensionar el campo de la fenomenología a partir del concepto de “orientaciones”, en este trabajo, no se pretende afectar a la filosofía ni a la fenomenología, sino a las/os docentes e investigadoras/es que, por momentos, nos valemos de estos espacios para sostener nuestros posicionamientos.

ⁱⁱ Unlike Sara Ahmed (2019) with her *Queer Phenomenology: orientations, objects, others* that seeks to stress the field of phenomenology from the concept of “orientations”, this work is not intended to affect philosophy or phenomenology, but rather teachers and researchers who at times use these spaces to support our positions.

ⁱⁱⁱ Resulta notoria la fuerte influencia europea en las teorías y autoras/es influyentes de la disciplina. Sería deseable que, en un futuro, se recuperaran relecturas latinoamericanas de la EF.

^{iv} Doctorado en Educación. Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

^v Paul Eckman es un psiquiatra estadounidense que afirmó, en su tesis doctoral, que hay expresiones de algunas emociones que son universales, analizando las expresiones de felicidad, tristeza, miedo, etc., en personas de Estados Unidos, Papúa Nueva Guinea y Japón. Sus estudios fueron los pioneros en el lenguaje no verbal y sirvieron de inspiración para la famosa serie “Lie to me”. Puede consultarse un compendio de sus investigaciones en el libro *Cómo detectar mentiras*, Paidós, 2010.

^{vi} Las palabras en cursiva son las que fueron intervenidas porque en el texto original eran cinematógrafo, butacas, actores, pantalla, etc.

^{vii} Por supuesto que, con esta pregunta, no se intenta habilitar la creencia de que es la única o más importante causa de no finalización de tesis, pero no se descarta que, junto a cuestiones económicas, familiares, laborales, etc., se hagan presentes las fuerzas que intentan mantener la escisión entre lo teórico y lo corpóreo.

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Ausubel, D. (1973). *Psicología educativa*. Trillas.
- Battan Horenstein, A. (2004). *Hacia una fenomenología de la corporeidad*. M. Merleau-Ponty y el problema del dualismo. Universitat.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Candellero, N. (2010). Posmodernidad. El gobierno de las máquinas y los cartoons. En *Observaciones filosóficas sobre la palabra*. Ciudad Gótica.
- Candellero, N. (septiembre de 2013). De las obras que nacen. El camino de la materia, hacia la conciencia. *III Jornadas Imágenes de la urbe: flujos culturales y políticas cotidianas*. Centro de Estudios Teórico-Críticos sobre Arte y Cultura en Latinoamérica (CETACL), Facultad de Humanidades, UNR, Rosario.
- Eckman, P. (2010). *Cómo detectar mentiras*. Paidós.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Traficantes de Sueños.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo/UAI.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. El origen de la prisión*. Siglo XXI.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Stadium.
- Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Stadium.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*. Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portaldeportivo: deporte, ciencia y actividad física*, 1(4).
- Kohl de Oliveira, M. (2016). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1978). *El cuerpo y el inconsciente*. Científico Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1979). *Simbología del movimiento*. Científico Médica.
- Le Boulch, J. (1997). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós.
- Le Boulch, L. (1981). *La educación por el movimiento*. Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.

-
- Le Breton, D. y Galak, E. (2010). La enseñanza de una técnica del cuerpo mezcla permanentemente el gesto y la palabra, el ejemplo y su explicación. Entrevista a David Le Breton. *Educación Física y Ciencia*, 12, 85-95. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4717/pr.4717.pdf
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Res. 0317/08. Diseño curricular para la educación secundaria: 3º año (SB), La Plata, Argentina, 28 de diciembre de 2008.
- Res. 2495/07. Diseño curricular para la educación secundaria: 2º año (SB), La Plata, Argentina, 2007.
- Res. 3233/06. Diseño curricular para la educación secundaria: 1º año (SB), La Plata, Argentina, 26 de septiembre de 2006.
- Sanmartín Arebalo, D. (2017). Corporalidad, corporeidad, corpósfera. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, (3). Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). Universidad de Chile.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrurtu.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio: principios básicos de la psicomotricidad*. Stadium.
- Scher, A. (2006). Noticias sobre el cuerpo. En Á. Ainsenstein (Comp.), *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Libros del Rojas.
- Sergio, M. (1987). *Para una epistemología da motricidade humana*. Compendium.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*. Piaget.
- Trueba, S. (2022). El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte-). *Entramados: educación y sociedad*, 9(11), 53-61.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6075>
- Valarino, E. (2000). *Tesis a Tiempo*. Grupo Editorial Carmero.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (septiembre de 2015). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras. Ausencia de información y sugerencias para su producción. *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/2015-El-desempeno-nivel-doctoral.pdf>
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.
<http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236/232>